

**STUDIO
META
& associati srl**

RICERCHE, CONSULENZE E INTERVENTI NELLE
ORGANIZZAZIONI E NEI SISTEMI FORMATIVI

 **Regione Emilia-Romagna**

Assessorato Lavoro, Formazione, Scuola e Università

**Sperimentazione regionale di integrazione
nell'ultimo triennio
della Scuola Secondarie Superiore**

Attività di valutazione

RAPPORTO DI SINTESI

Ottobre 1999

Indice

1. Finalità e modalità dell'azione di valutazionep. 04
2. Le valutazioni dei coordinatorip. 06
3. Le valutazioni dei partecipantip. 28
4. Le valutazioni dei responsabili delle strutture formative coinvolte.....	p. 38
5. Alcune considerazioni conclusivep. 49
Allegati. Gli strumenti per la raccolta delle informazionip.
55	

1. FINALITÀ E MODALITÀ DELL'AZIONE DI VALUTAZIONE

L'azione di verifica e valutazione, di cui si presentano qui i primi risultati si iscrive, come intervento di accompagnamento, all'interno del progetto sperimentale finalizzato a prefigurare un sistema integrato di istruzione scolastica e formazione professionale, fortemente connesso con il lavoro e tale da configurare un'offerta formativa unitaria a livello regionale e locale.

Scopo di questa attività di valutazione è fornire ai *decisori*, Regione e Ministero, e ai *soggetti* che operano nei sistemi partner (responsabili delle strutture, coordinatori delle azioni e componenti dei *Team integrati*, referenti aziendali, partecipanti) un'informazione strutturata sul processo di integrazione attivato nell'ambito della sperimentazione nei corsi post-diploma e nei percorsi modulari integrati nell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore.

Tale analisi consentirà di formulare alcune considerazioni sulla qualità dell'offerta formativa integrata, sui punti di forza e sulle criticità incontrate nella realizzazione dell'esperienza, in vista di una sua riproposizione migliorativa.

L'oggetto specifico della valutazione è costituito dal processo di integrazione, vale a dire dei modi concreti di collaborazione messi in atto da scuola, formazione professionale e imprese nella progettazione e realizzazione delle iniziative formative.

In particolare, gli ambiti di valutazione riguardano:

- il grado e la qualità dell'integrazione raggiunta dai partner impegnati nella gestione dei progetti
- le ricadute del progetto di integrazione sui sistemi coinvolti
- i “modelli” messi in atto dai soggetti nella realizzazione dei progetti integrati e la loro praticabilità in vista di una loro diffusione per la qualificazione delle azioni formative

Fonti informative per la valutazione sono i soggetti che a diverso titolo e ruolo hanno preso parte nella sperimentazione:

- i responsabili degli istituti scolastici e dei CFP (presidi e direttori);
- i coordinatori delle singole iniziative sperimentali;
- i partecipanti ai corsi;
- i referenti aziendali responsabili degli stages.

Per la raccolta dei dati e delle valutazioni sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- interviste semistrutturate ai coordinatori di scuola e CFP;
- interviste semistrutturate ai referenti aziendali responsabili degli stages;
- un questionario strutturato rivolto ai responsabili delle strutture formative
- un questionario strutturato rivolto ai partecipanti alle attività formative

Le informazioni raccolte sono state trattate a due livelli:

- in forma aggregata, per consentire una valutazione complessiva delle esperienze;
- per singolo corso, per evidenziare la specificità di realizzazione di ciascuna iniziativa.

Il presente report riporta i risultati generali relativi all'insieme delle sperimentazioni nel primo anno dei percorsi integrati nel triennio della Scuola Secondaria Superiore.

Le valutazioni relative alle sperimentazioni nei corsi post diploma sono oggetto di un altro specifico report.

Qui di seguito sono riportate le scuole e le strutture di formazione professionale che hanno gestito le 27 esperienze di integrazione nei percorsi integrati del triennio durante l'anno 1998-1999.

Istituti scolastici	Enti di formazione professionale
I. T. I. "Aldini Valeriani" - Bologna	Fondazione "Aldini Valeriani" - Bologna
I.T.C. "Burgatti" - Cento	
Istituto Tecnico "E. Siriani" - Bologna	A G E O F O R M scrI - Bologna
I.T.C.S. "Rosa Luxemburg" - Bologna	E F E S O - Bologna
I.T.G. "Pacinotti" - Bologna	ASSOCIAZIONE SENECA - Bologna
Liceo linguistico, classico e scientifico Collegio S. Luigi - Bologna	C E F A L - Bologna
Istituto "Belluzzi" - Bologna	C O F I M P - Bologna
Polo Scolastico (Liceo scientifico "G. Bruno) - Budrio	I S C O M Formazione - Bologna
I.P.S.S.A.R. - Castel S. Pietro Terme	Opera Madonna del Lavoro - Bologna
I.T.I.S. "G. Marconi" - Piacenza	Consorzio FOR. P. IN - Piacenza
I.T.S.O.S "C.E. Gadda" (Ist. Tecnico Statale a Ordinamento Speciale) - Fornovo Taro	Consorzio FORMA FUTURO - Fornovo Taro
I.T.G. "A. Secchi" - Reggio Emilia	Ente di Formazione Professionale Edile - Reggio Emilia
I.T.G. "C. Cattaneo" Castelnuovo Monti	
I.T.C. "G. Scaruffi" - Reggio Emilia	Centro Servizi P M I - Reggio Emilia
I.T.C. "Città del Tricolore" - Rivalta	
Istituti Scolastici "S. Tomaso D'Aquino" - Correggio	C I O F S F.P. - Reggio Emilia
I.T.I.S. "F. Corni" - Modena	I A L Agenzia Formativa Modena
I.T.A. "Calvi" - Finale Emilia	I A L Agenzia Formativa Modena - UFP Comune di Mirandola
I.T.C. "A. Meucci" - Carpi	C F P Carpi Formazione
I.P.S.S.C.T. "L. Einaudi" - Portomaggiore	E N A I P - Ferrara
I.P.S.I.A. "C. Callegari" - Ravenna	Consorzio Provinciale per la Formazione - Ravenna-Lugo-Faenza
Istituto Statale D'Arte per il Mosaico - Ravenna	C F P ALFA (Op. Dioc. Giovanni 23°) - Piangipane
I.T.C. "Renato Serra" - Sarsina	I S C O M Formazione - Cesena
I.T.I.S. "G. Marconi" - Forlì	E N A I P Forlì - Cesena
I.P.S.S.S. "Melozzo da Forlì" - Forlì	Consorzio Formazione Professionale Forlì-Cesena
I.P.S.S.C.T. "L. Einaudi" - Viserba	I S C O M Formazione - Rimini
I.T.S.T. "Marco Polo" - Rimini	I R E C O O P - Rimini
27	25

2. LE VALUTAZIONI DEI COORDINATORI

I dati qui riportati si riferiscono alla testimonianza dei referenti di 26 percorsi formativi integrati nell'ultimo triennio della Scuola Secondaria Superiore, manca infatti la testimonianza dei coordinatori di un solo corso integrato con i quali non è stato possibile concordare l'intervista. Le informazioni su tale esperienza saranno desunti dal questionario rivolto ai responsabili delle strutture e da quello somministrato agli allievi.

Complessivamente sono stati intervistati 46 testimoni significativi: 28 referenti della F.P. di cui 22 coordinatori, 2 coordinatori organizzativi, 2 tutor, 1 progettista, 1 responsabile di sede; 18 referenti della scuola, di cui 15 coordinatori, 2 tutor, 1 preside.

Ci preme sottolineare la notevole difficoltà a far intervenire nella stessa seduta entrambi i coordinatori, soprattutto i referenti della scuola impegnati in esami e scrutini. Le interviste hanno comunque coinvolto entrambi i coordinatori in 16 casi e il solo coordinatore della F.P. nei restanti 10 casi.

I giudizi sono stati raccolti attraverso interviste semistrutturate che hanno toccato alcuni specifici ambiti di osservazione:

- modalità e tipo di integrazione che scuola, CFP e impresa hanno sviluppato nella fase progettuale e nella realizzazione dell'intervento;
- struttura del coordinamento e principali caratteristiche che hanno contraddistinto lo sviluppo concreto del processo formativo all'interno degli interventi realizzati;
- modalità di valutazione/certificazione delle competenze sviluppate;
- effetti prodotti dalle esperienze realizzate e indicazioni per una loro riproposizione migliorativa.

La prima parte del capitolo sarà dedicata alle modalità di costruzione dell'impianto del percorso integrato: la fase di avvio, la progettazione del percorso e la predisposizione dello stage aziendale; la seconda parte illustrerà, invece, le modalità di attuazione e valutazione del percorso; la terza parte infine presenterà invece le principali valutazioni espresse dai coordinatori in sede di intervista.

Sulla base delle ricostruzioni effettuate da coloro che le hanno coordinate, cercheremo di evidenziare le diverse modalità con cui si è cercato di presidiare le azioni formative integrate.

Si è parlato volutamente di "processo ricostruttivo" che i referenti hanno fatto delle diverse tappe della sperimentazione, anche per evidenziare il *turn over* che si è verificato in diversi casi a livello dei referenti del coordinamento.

Una più puntuale analisi delle caratteristiche specifiche delle esperienze realizzate sarà oggetto di un altro report relativo alle schede sui singoli interventi.

2.1 La qualità dell'integrazione nella realizzazione dei percorsi modulari

Le informazioni messe a disposizione dai coordinatori consentono, tra l'altro, di focalizzare i seguenti aspetti:

- il tipo di divisione del lavoro attuato tra Istituto scolastico ed Ente di formazione in rapporto alle principali attività da svolgere all'interno del progetto;
- il grado di coinvolgimento delle imprese nelle stesse aree di attività;
- i meccanismi di integrazione messi in atto nella gestione dell'intervento;
- la struttura del coordinamento, la ripartizione delle attività relative al presidio operativo del progetto.

Fase di avvio e proposta di collaborazione. Secondo quanto dichiarato dai coordinatori, la collaborazione tra i due partner, scuola e F.P., nasce, in diverse iniziative, all'interno di un rapporto di collaborazione già attivo da anni (14 su 26).

Negli altri casi, più semplicemente, si è colta l'opportunità dell'uscita del bando per avviare la collaborazione(8); il rapporto di collaborazione nasce, invece, su personale iniziativa del CFP in 3 casi, e in un solo caso la collaborazione si è sviluppata a seguito di un incontro organizzato e promosso dalla Provincia.

L'iniziativa e/o la proposta di collaborazione è, in genere, favorita dall'ente di formazione; pochi sono i casi in cui è la scuola ad attivare il rapporto con la formazione professionale.

La progettazione del percorso modulare integrato. Sebbene i percorsi modulari integrati non facciano riferimento ad uno specifico profilo professionale, ma puntino piuttosto all'acquisizione e al consolidamento di competenze di base e trasversali, tuttavia, in alcuni casi (9 su 26), si è fatto ricorso a specifiche analisi predisposte ad hoc o a studi sui profili professionali e sulle caratteristiche del mercato del lavoro. E in alcuni altri casi (4) anche ai materiali ISFOL, specificatamente per la scelta e la definizione dei moduli integrati.

L'individuazione dei moduli integrati tiene conto, inoltre, dei rapporti e dei contatti che a vari livelli scuola e formazione hanno con il mondo dell'imprenditoria locale. Si tratta nella maggior parte dei casi di rapporti non strutturati, ma comunque utili a delineare l'orientamento generale e il taglio da dare al percorso triennale integrato.

In questa situazione di scambio non sistematico tra enti e aziende, ci sono modalità di rilevazione delle esigenze formative più strutturate: in un caso la creazione di una "banca dati telematica", un sistema permanente di rilevazione dei fabbisogni, attraverso la quale le aziende possono dialogare direttamente con il CFP sulle necessità di determinate figure professionali; in un altro caso, il ricorso a periodiche analisi/indagini di settore.

Sulla base delle descrizioni fornite dai coordinatori, l'intervento delle imprese, sebbene non si tratti di un post-diploma, è comunque presente. Le aziende sono intervenute (in 12 casi su 26) nell'individuazione e definizione delle attività integrate, nel dettaglio di alcuni contenuti specifici, quali ad es. la qualità e la sicurezza, nella progettazione dello stage e/o nella validazione del progetto di massima. In ben 14 casi il mondo imprenditoriale è rimasto pressoché assente in questa fase.

Il ruolo dell'impresa è in ogni modo, complessivamente, ancora poco incisivo, da rinforzare e valorizzare in pressoché tutte le esperienze.

Decisamente diversa la situazione nello stage e nelle attività di docenza e/o testimonianza in cui la disponibilità delle aziende è invece più consistente.

Il progetto di massima e l'impianto complessivo del percorso di formazione, secondo quanto dichiarato dai coordinatori, in 15 corsi su 26, è stato stilato in modo congiunto tra scuola e CFP. Nei restanti corsi (11) è stato predisposto dal CFP e successivamente presentato e discusso con la scuola.

Nella progettazione integrata è intervenuto, soprattutto (9 su 15), il *Comitato di progetto* a dando indicazioni sull'architettura globale del percorso modulare, sebbene in alcuni casi non fosse stato ancora formalizzato; nei rimanenti casi è intervenuto un "team ristretto" in cui comunque sono sempre presenti i referenti sia dell'uno che dell'altro sistema, di solito i coordinatori.

Nel passaggio dalla progettazione di massima a quella operativa e di dettaglio si rafforza la modalità integrata, in un solo corso, infatti, il progetto di dettaglio è stato predisposto dall'ente di formazione.

Nella pianificazione del percorso è intervenuto soprattutto (15 su 25) il *Team integrato*; negli altri casi il "team ristretto".

Distribuzione dei compiti nella fase progettuale

Attività	Gestita in modo congiunto	Sostanzialment e realizzata dalla F.P.	Prevalentement e gestita dalla F.P., con un contributo significativo della Scuola	Sostanzialment e realizzata dalla Scuola	Prevalentement e gestita dalla Scuola, con un contributo significativo della F.P.
Fase di avvio	14	9	-	3	-
Progettazione di massima	15	7	4	-	-
Progettazione di dettaglio	25	1	-	-	-
Stage* (architettura di massima)	11	2	-	-	-

*Sono 13 i casi su 26 che già dal 1°anno integrato hanno inserito e realizzato lo stage aziendale.

La realizzazione dello stage aziendale. La predisposizione dello stage aziendale, la sua architettura di massima, è un compito svolto in modo congiunto in 11 casi su 13.

Vale la pena ricordare che nella progettazione del 1° anno integrato non in tutti i corsi i partner hanno scelto di effettuare l'esperienza di stage, optando per un impatto più graduale e "soft" con la realtà imprenditoriale e posticipando l'ingresso nel mondo del lavoro al 2° anno.

Alcuni altri (5) hanno invece inserito delle attività di "pre-stage", tra cui visite guidate, testimonianze di imprenditori e/o lavori in gruppo su aspettative, motivazioni, rappresentazioni nei confronti del lavoro e del mondo del lavoro.

È il *Team integrato* che, in genere, si è assunto il compito di delineare il piano operativo di stage nella sua architettura globale, e in soli due corsi si è arrivati a delineare anche un piano di stage individuale.

Dalla progettazione dello stage alla sua realizzazione si modifica in modo rilevante il contributo e l'impegno di ciascun partner: l'attività di tipo amministrativo-gestionale rimane ancora esclusivamente a carico del CFP, mentre il monitoraggio dell'esperienza è l'attività in cui la scuola interviene in modo più consistente.

La scuola è intervenuta nello stage, in misura sicuramente maggiore che nelle precedenti esperienze integrate, occupandosi sia degli aspetti di tipo didattico, che del monitoraggio.

Distribuzione dei compiti nella realizzazione dello stage aziendale

Attività	Gestita in modo congiunto	Realizzata dalla F.P.	Realizzata dalla Scuola
Piano operativo di stage	11	2	-
Individuazione imprese	5	8	-
Monitoraggio	5	6	2
Rapporti con le aziende	5	8	-
Gestione amministrativa e burocratica	-	13	-

Date le caratteristiche dei percorsi modulari integrati, si tratta comunque di un'esperienza prevalentemente di tipo conoscitivo-orientativo e in parte applicativa di competenze di base e trasversali. Sono state realizzate esperienze di stage brevi, con un monte ore che è andato da un minimo di 26 ad un massimo di 80 h.

I referenti/tutor aziendali, in 12 casi su 13, hanno proceduto alla valutazione della performance dell'allievo utilizzando le apposite schede predisposte dai coordinatori.

C'è anche chi ha cercato di sperimentare un percorso triennale in cui si alternano momenti di teoria e pratica in modo integrato e coerente alle discipline di apprendimento, un percorso modulare, cioè, che consentisse ai partecipanti di applicare progressivamente le competenze acquisite in aula.

Le aziende sono state individuate da entrambi i partner, in 5 corsi, mentre nelle restanti iniziative il compito è spettato alla F.P.

Nel complesso, secondo quanto affermato dagli intervistati, non sono emerse particolari difficoltà nel reperimento delle aziende ospitate, nonostante le caratteristiche particolari e la brevità dell'esperienza di stage.

Nelle modalità di collocamento dei partecipanti si è tenuto conto della disponibilità dell'allievo in rapporto alle specificità aziendali, ma soprattutto della vicinanza o della facile raggiungibilità della sede aziendale.

Sulla complessiva positività dell'esperienza di stage (cfr. Valutazioni dei partecipanti), gioca un ruolo sicuramente decisivo la grande esperienza e il know how che la F.P. ha maturato, in questi anni, nella progettazione e nella gestione di questo tipo di attività.

I meccanismi di integrazione messi in atto nella gestione dell'intervento. Il bando regionale prevedeva, tra gli elementi fondanti del processo di integrazione, la costituzione di un *Comitato di progetto integrato* e un *Team integrato*.

Il *Comitato di progetto* è intervenuto soprattutto nella validazione del progetto ex-ante e in diversi corsi, come si è detto, anche direttamente sulla progettazione di massima.

Composto oltre che dai responsabili degli enti partner, dai rappresentanti dei sindacati e dalle associazioni imprenditoriali.

In un solo corso il *Comitato di progetto* non è stato nominato dai coordinatori sebbene compaia formalmente nel progetto approvato.

Un organismo sicuramente più operativo è invece il *Team integrato*, si è riunito più di una volta e ha di fatto svolto una funzione di supervisione alla realizzazione e alla valutazione del percorso.

Nel presidio della realizzazione del corso è intervenuto (in 16 corsi su 26) e in 14 casi ha anche seguito la pianificazione operativa del percorso.

La modalità integrata si amplia se si considera che nei rimanenti corsi ha operato un "team ristretto", più snello, composto da una parte dei componenti di entrambi gli enti e nella sua versione minimale dai due coordinatori.

Il *Team integrato*, al completo, è intervenuto in modo consistente un po' in tutte le diverse fasi di erogazione del corso: nel reperimento e nel rapporto con i docenti in 11 casi, nella gestione dell'aula in 4 casi, nel rapporto con le aziende in 4 casi su 13 e nella predisposizione dei materiali didattici in 7 casi.

In un solo corso la progettazione operativa è stato un compito svolto dal *Comitato di Progetto Integrato* e in un altro dal coordinatore del CFP.

Nel complesso si può dire che i *Team integrati* sembrano costituire effettivamente uno strumento di raccordo, anche operativo, tra il sistema della formazione professionale e dell'istruzione. In un solo corso il coordinamento e la supervisione alla realizzazione è stata interamente lasciata al referente della F.P..

Un ruolo di integrazione altrettanto significativo è stato svolto dai coordinatori: i coordinatori hanno sempre fatto parte del *Team* fin dalla loro costituzione e rappresentano la cellula base attorno a cui ruota tutto il processo di integrazione.

La struttura di coordinamento. Le azioni rilevate e rilevanti che, nel processo di erogazione della formazione integrata, identificano la funzione di coordinamento, sono:

- la progettazione operativa;
- l'azione di integrazione tra i vari docenti;
- il monitoraggio dell'attività d'aula;
- la gestione dei rapporti con le aziende;
- l'organizzazione dei materiali didattici.

Come si è detto sopra, nella fase di pianificazione del percorso al coordinatore, della F.P. e della scuola, si affiancano, a seconda dei casi, o il tutor e/o i responsabili degli enti (direttore e preside). Si tratta di uno staff composito in cui oltre, all'ente di formazione e alla scuola,

compaiono, in alcuni casi, anche i docenti/esperti che successivamente seguiranno la formazione.

La presenza di più figure, in questa fase, molto dipende dalla rilevanza strategica che la pianificazione del corso assume nel processo didattico-formativo: si tratta infatti di integrare due modalità didattiche, con esigenze, a volte, contrapposte.

I casi di "selezione" dei partecipanti si collocano, soprattutto, all'interno dei percorsi integrati che hanno coinvolto gli allievi provenienti da più indirizzi. La necessità di contenere il numero dei componenti della classe ha portato la scuola ad attuare una procedura di "selezione", prassi estremamente semplificate realizzate sulla base del merito e/o di un semplice sorteggio. Nei rimanenti corsi, la stragrande maggioranza (21), i soggetti si sono semplicemente limitati ad individuare una classe proveniente da uno specifico indirizzo.

Il "passaggio di consegne" ai soli coordinatori e/o tutor avviene in modo totale solo nelle "fasi centrali" del processo di erogazione del corso: l'attività di rapporto/integrazione tra i vari docenti, la gestione dell'aula, il rapporto con le aziende, l'organizzazione dei materiali didattici. Il tutor ha affiancato i coordinatori in 12 corsi su 26: la sua presenza è ovviamente prevalente nella gestione dell'aula e nella predisposizione dei materiali didattici. Negli altri casi sono gli stessi coordinatori e/o il *Team* a monitorare l'attività d'aula. Questa è anche la fase nella quale la scuola è intervenuta in misura maggiore. In soli 3 corsi sono stati presenti tutor di entrambi gli enti, nei rimanenti corsi, 6 erano della scuola e 3 della F.P.

In genere, dove era presente il tutor i coordinatori e/o il *Team integrato* sono intervenuti in aula solo nei momenti chiave: all'inizio del percorso, per la predisposizione dello stage, nella valutazione dell'apprendimento, ecc.

Distribuzione dei compiti operativi di coordinamento

Attività	Gestita in modo congiunto	Realizzata dalla F.P.	Realizzata dalla Scuola	Prevalentemente gestita dalla F.P., con un contributo significativo della Scuola
Progettazione operativa	25	1	-	-
Selezione partecipanti*	1	-	2	-
Reperimento docenti/esperti	20	6	-	-
Integrazione/rapporto tra i vari docenti	17	5	-	4
Monitoraggio dell'attività d'aula	17	4	5	-
Rapporti con le aziende**	5	8	-	-
Organizzazione dei materiali didattici	10	14	2	-
Gestione del budget e rendicontazione	-	23	-	3

*3 corsi su 26 hanno proceduto alla selezione dei partecipanti

**solo 13 corsi su 26 hanno messo lo stage al 1° anno integrato

Il coordinamento didattico-metodologico è, nel complesso, chiaramente identificato in un'unica figura, la stessa per tutti e coincide con quella del coordinatore.

Se l'identificazione della figura del coordinatore risulta abbastanza chiara, meno precisa appare invece la suddivisione dei compiti tra formazione e scuola e, in particolare, tra i due coordinatori e tra questi e il tutor.

In diversi casi entrambi i coordinatori si sono espressamente e volutamente occupati di tutti gli aspetti, sia didattici che organizzativi, questo per aumentare il loro grado di 'intercambiabilità', nei restanti corsi, scuola e formazione, hanno cercato di suddividersi l'impegno nei diversi ambiti senza, apparentemente, un criterio univoco.

La gestione del budget e la rendicontazione è, ovviamente, uno dei compiti che la formazione si è in genere attribuita, in soli 3 corsi la scuola ha collaborato a questa attività.

Intervengono, in questa fase, oltre al coordinatore soprattutto la direzione e nei pochi casi detti, il preside e il *Team*. Il presidio delle attività di rendicontazione da parte della F.P. è anche giustificato anche dal fatto che i CFP, in qualità di enti gestori, ne assumono la responsabilità formale.

Le modalità di scelta dei moduli integrati e il loro raccordo con il percorso scolastico.

Nella scelta dei moduli integrati la stragrande maggioranza dei soggetti, in questo 1° anno, si è orientata verso le tematiche ritenute più trasversali e che più di altre potevano essere ricollegate alle discipline scolastiche del 3° anno: *Tecnologie informatiche* (18 corsi su 26), *Comunicazione* (17 corsi su 26), *Europa* (13 su 26), *Economia e Organizzazione aziendale* (7 su 26).

In genere, i moduli integrati sono stati ricollegati con il percorso scolastico confrontando letteralmente il programma e i singoli contenuti di ogni disciplina con le tematiche integrate previste dal bando, individuandone i possibili punti di connessione.

Si trattava di determinare con precisione "come" e "dove" i moduli integrati potevano più efficacemente essere ricollegati con il piano di studio globale della classe. Gli spazi, cioè, di maggiore affinità tra discipline scolastiche e tematiche trasversali, le aree oggetto di integrazione. Di individuare, in sostanza, le "interconnessioni minime" tra le aree disciplinari del percorso scolastico del triennio e i moduli integrati prescelti.

La costruzione del calendario ha rappresentato il momento più "critico" del processo: è stata in questa fase che i due partner formativi sono stati maggiormente impegnati nella negoziazione degli interventi e degli spazi reciproci.

Se nella progettazione di massima era emersa una disponibilità generalizzata del Consiglio di classe e/o tutt'al più un tacito assenso, lo scambio e il confronto, su questo aspetto, invece ha presentato elementi di conflittualità tali, a volte, da condizionarne le modalità attuative.

Quando si è trattato di negoziare il monte ore integrato, ricavandolo all'interno del percorso scolastico i vincoli posti dai docenti del Consiglio di classe sono stati considerevoli.

Pochi sono i corsi in cui i coordinatori sono riusciti a costruire il percorso integrato ritagliando esattamente una quota del 10-12% dal monte ore scolastico. Nei rimanenti corsi si è trattato di negoziare con i docenti del Consiglio di classe, gli spazi di maggiore disponibilità (a volte sempre le stesse discipline). Non in tutti gli interventi si è riusciti ad adottare le ore di "60 minuti", sebbene nel rispetto del monte ore complessivo. E in alcuni casi, l'attività integrata ha dovuto far ricorso al monte ore extrascolastico.

Il monte ore integrato complessivo del triennio oscilla tra le 210 e le 500 h, mentre il monte ore del 1° anno integrato è andato da un minimo di 40 h ad un massimo di 195 h con un'incidenza sul monte ore globale che ha oscillato tra il 14 e il 39% e una frequenza modale che si aggira sul 30%.

Relativamente alla distribuzione oraria delle attività integrate nell'arco della settimana, c'è chi ha individuato una giornata fissa (lunedì, venerdì pomeriggio o sabato) e chi invece 1-2 giornate fisse alla settimana; poi per completare il monte ore una terza giornata e/o una settimana intensiva.

Diversi altri invece hanno adottato una modalità "a pioggia" distribuendo l'attività integrata lungo tutto l'arco della settimana. Questa modalità di calendarizzazione ha consentito di ritagliare parte del monte ore scolastico un po' da tutte le discipline. Una mattina e/o un pomeriggio o, in altri casi, alcune ore (da 1 a 3 h) a rotazione su tutta la settimana (ad es. un settimana il lunedì, la settimana successiva il martedì, ecc. oppure un certo numero di ore collocate lungo tutto l'arco della settimana).

Nei percorsi modulari integrati, l'esperienza però non è ancora così consolidata da concepire soluzioni organizzative univoche e coerenti: enti di formazione e scuole, secondo quanto dichiarato dai coordinatori, hanno comunque cercato, a partire dai vincoli e dalle risorse presenti, di individuare la soluzione ottimale. Il monte ore dei singoli moduli e l'organizzazione del calendario sono stati ritenuti, infatti, tra gli aspetti da migliorare nella progettazione del 2° anno integrato.

Il rapporto tra formazione teorica e formazione pratica. La scuola, nell'attività d'aula, ha cercato di privilegiare modalità didattiche che favorissero il coinvolgimento attivo dei partecipanti: simulazioni, analisi di casi, esercitazioni di gruppo, esercitazioni di laboratorio e sul campo.

In alcuni corsi (4) sono stati inseriti anche momenti di autoformazione e/o studio individuale (in particolare nei moduli di inglese, economia, Europa, ecc.) e in altre attività di simulazione di impresa e project work. Inoltre in diverse iniziative (11) è stata inserita almeno una visita guidata e/o l'intervento di testimoni provenienti da imprese (4).

In genere sono state utilizzate in tutti i corsi una gamma diversificata di modalità formative attive.

Analizzando i progetti approvati, si ha infatti una prevalenza, in termini puramente quantitativi, della formazione "pratica" (nell'accezione più ampia del termine): la percentuale di lezioni teoriche, sul monte ore complessivo del triennio, oscilla da un minimo del 20% ad un massimo del 47%.

La tendenza a superare un'impostazione didattica troppo "accademica" è piuttosto generalizzata, ma non sufficiente a scardinare modalità didattiche consolidate, basate sui "blocchi tematici" di 2 ore.

I moduli sono stati 'portati avanti' contemporaneamente, questo anche per la difficoltà di far accettare, agli allievi, lo stesso docente/esperto per l'intera mattinata. Ed è per la stessa ragione che i referenti intervistati si sono riproposti di rivedere la programmazione delle attività integrate allo scopo di favorire maggiormente l'uso di metodologie formative attive.

L'articolazione degli interventi dei docenti-formatori è stata costruita sulla base di una sequenza che in genere è andata dal generale-propedeutico allo specifico, con alcune tematiche/aree

trasversali che si sono collocate lungo tutto il percorso, di solito i moduli di lingua, informatica/nuove tecnologie e comunicazione.

Lo stage aziendale è stato posto generalmente alla fine del corso dopo l'acquisizione delle abilità ritenute di base e che consentivano all'allievo di inserirsi con profitto in azienda.

Sulla sequenzialità dei moduli e sulle modalità didattiche le decisioni sono state prese solo dopo un confronto, a più livelli, non solo tra entrambi i coordinatori, ma tra questi ultimi, i docenti e/o il *Team integrato*.

La valutazione degli apprendimenti e dell'esperienza. La pratica valutativa è, in questo ambito, piuttosto generalizzata. I docenti-formatori hanno utilizzato "prove" di verifica degli apprendimenti, strutturate (simulazioni, prove oggettive carta e matita, esercitazioni pratiche, traduzioni, ecc.) con l'obiettivo di ricavarne dati e informazioni sul livello di comprensione dei singoli partecipanti e di accertare il grado di raggiungimento degli obiettivi formativi da parte di ciascun partecipante.

Tanto la verifica dell'apprendimento, quanto la valutazione dell'attività di stage andranno a comporre il giudizio complessivo che consentirà ai partecipanti di accedere alla fine del triennio all'esame di "certificazione delle competenze".

Nel complesso le modalità di valutazione più strutturate e oggettive sono state utilizzate nelle verifiche finali, mentre quelle "meno" strutturate nelle verifiche intermedie.

Tutti i formatori, per ogni modulo, hanno predisposto prove finali di valutazione e nei moduli più lunghi, anche prove di verifica intermedie.

Un grosso contributo alla strutturazione e sistematizzazione dell'attività di valutazione è stato dato dall'attività di assistenza tecnica che ha "costretto" formatori e coordinatori a riformulare i moduli in termini di UFC e a predisporre le prove di verifica in vista non solo della certificazione finale, ma anche della "dichiarazione di competenza" da rilasciare alla fine di ogni anno.

Pochi sono i corsi (5), invece, in cui sono state predisposte "prove" di valutazione in ingresso: si è trattato in genere di strumenti per la rilevazione di motivazioni e aspettative o di test sui pre-requisiti posseduti nell'area informatica.

Abbastanza diffusa (16 su 26) la rilevazione del livello di gradimento dell'intervento (colloqui individuali/di gruppo, questionari intermedi e/o di fine corso) relativamente ai diversi aspetti dell'esperienza stessa: contenuti, performance della docenza, metodologie didattiche, ecc.

Le diverse situazioni e modalità analizzate si collocano lungo un continuum in cui si va da un maggiore ad un minore grado di strutturazione e di sistematicità nella rilevazione dei dati.

L'intento è comunque quello di individuare i punti di forza e le criticità dell'iniziativa, le modifiche o i miglioramenti da apportare al percorso.

Ciò nonostante, da quanto dichiarato dai coordinatori, le modifiche apportate in corso d'opera al progetto, sono state minime e non sostanziali.

L'indicatore di coerenza tra contenuti trasmessi e previsti, nei casi analizzati, si configura quasi esclusivamente attraverso il monitoraggio del tutor o dei coordinatori, in aula: ciò diventa fondamentale nella misura in cui recupera lo "scarto" che si crea tra il momento della progettazione e il momento della realizzazione del corso (sono solo 11 i corsi che hanno proceduto ad una valutazione intermedia dell'apprendimento e dell'andamento). Il presidio dell'attività d'aula diventa determinante se si considera che l'utenza nella formazione triennale è

"data", che non esiste una procedura di selezione e decisamente poco consistente è l'accertamento del livello di ingresso dei partecipanti.

Le competenze dei coordinatori. Relativamente all'esperienza e competenza del coordinatore didattico-metodologico, c'è un più elevato grado di esperienza tra coloro che provengono dalla formazione professionale: il grado di anzianità nella funzione è, ovviamente, più elevato, tra i coordinatori della formazione.

Tuttavia i soggetti alla loro prima esperienza di coordinamento integrato, sono 15: 10 nella scuola e 5 nel CFP.

Relativamente al titolo di studio, la stragrande maggioranza degli intervistati possiede una laurea, la quota più consistente si colloca tra i referenti della scuola (0.6 FP; 0.7 scuola), tra coloro che sono in possesso solo del diploma di SMS, l'incidenza maggiore spetta alla F.P. (0.4 contro 0.1).

Rispetto all'utenza giovane si profila per la scuola il più alto grado di competenza: diversi sono infatti i coordinatori della scuola che svolgono o, hanno svolto, attività didattica. Nei confronti, viceversa, degli adulti è la F.P. ad avere la più alta competenza.

La formazione professionale in misura decisamente maggiore si avvale di collaboratori con uno specifico incarico professionale (l'0.8 della FP contro lo 0.5 della scuola).

La maggioranza dei soggetti intervistati ha partecipato alle attività di formazione e assistenza tecnica previste dalla sperimentazione, con una frequenza alle iniziative superiore al 70%, in 29 casi su 46 (21 corsi su 26). Complessivamente è, in ogni caso, la formazione ad avere il grado più elevato di partecipazione.

Significativa anche la partecipazione a corsi di formazione formatori, negli ultimi 5 anni (0.8 FP; 0.5 scuola): più consistente per la F.P. Le attività seguite si riferiscono, in particolare alla progettazione formativa, alla conduzione di un gruppo in formazione, all'utilizzo di particolari metodologie didattiche e alla valutazione delle attività didattico-formative.

Il profilo dei formatori-docenti. Benché il bando regionale non ponesse, al riguardo, specifici vincoli, buona parte dei soggetti attuatori ha interpretato il "reperimento dei docenti" come occasione privilegiata per far intervenire i formatori esterni (12 su 26).

Nelle situazioni restanti i partner hanno preferito coniugare l'intervento esterno con la docenza proveniente dalla scuola.

La scelta dei docenti della scuola è stata, in ogni caso, oculata e ha tenuto conto non solo delle competenze possedute dal singolo insegnante nella disciplina, ma anche della presenza, seppur minima, di esperienze, svolte all'esterno e/o di tipo consulenziale. Ai docenti della scuola sono stati assegnati, in genere, i segmenti e/o i moduli più propedeutici: Informatica di base, Economia di base, Europa, Lingua inglese, i moduli che non potevano essere adeguatamente 'coperti' dalle risorse della scuola sono stati, invece, assegnati agli esperti esterni, in genere, quelli più inerenti alla cultura aziendalistica (comunicazione, organizzazione aziendale, sistema qualità, ecc.).

Complessivamente è aumentato l'intervento degli esperti esterni; questi in diversi corsi sono stati affiancati dai docenti della scuola.

I coordinatori hanno gestito il rapporto con i formatori, interni ed esterni, attraverso incontri individuali in 8 casi, nei rimanenti casi sono state utilizzate più modalità di gestione che

alternavano agli incontri individuali o incontri a équipe didattica al completo (in 13 casi), oppure incontri con gruppi o sotto gruppi di docenti (in 5 casi).

Nella stragrande maggioranza dei casi, si tratta di docenti-formatori con esperienza professionale nel settore, affiancata da esperienze precedenti di docenza nella disciplina: gli esperti sono stati scelti tra coloro che pur presentando una elevata esperienza professionale non sono alla loro prima esperienza di docenza.

Durante il corso sono intervenuti testimoni provenienti dalle imprese e/o dalle associazioni di categoria quasi sempre affiancati dai docenti della scuola. Il numero dei testimoni, in questa sperimentazione, è stato comunque più contenuto.

Sebbene l'uso di metodologie attive sia un dato ampiamente acquisito dalla scuola, i formatori esterni ancora stentano a far passare modalità didattiche innovative. Le novità introdotte dalla F.P. si stemperano faticosamente nel percorso scolastico, soprattutto per gli "ostacoli" che incontrano: da una parte la difficoltà di inserire, nel calendario scolastico, interventi formativi "full time", dall'altra da parte degli allievi, le resistenze a "mettersi in gioco" e la riluttanza ad accettare lo stesso docente per un'intera mattinata.

A questo vanno sommate le difficoltà incontrate, nella gestione dell'aula e dell'intervento, da alcuni formatori esterni rispetto a questa tipologia di utenti. Un'utenza giovane, spesso numerosa, abituata ad una modalità didattica tradizionale e poco disponibile ad adottare orari flessibili, inoltre un'utenza che costantemente deve essere motivata, stimolata e interessata alla tematiche aziendali e del lavoro.

2.2 Considerazioni complessive sulla realizzazione dei percorsi modulari integrati

In quest'ultima parte del presente capitolo, verranno riportate “i giudizi” circa la realizzazione dell'esperienza espressi dai coordinatori intervistati.

L'analisi valutativa del processo di sperimentazione ci consente di cogliere i nuclei problematici dell'esperienza realizzata per attivare quelle strategie di aggiustamento, regolazione e/o ridefinizione che consentono di ritardare le future iniziative sulle effettive esigenze emerse.

I punti di forza e di debolezza evidenziati sono numerosi e differiscono da caso a caso, in quanto, ovviamente, fortemente correlati ai modi concreti di realizzazione e di gestione dei singoli progetti.

In termini di “bilancio” di questo 1° anno integrato, le dimensioni oggetto di valutazione hanno toccato un po' tutti gli aspetti, da quelli prettamente *relazionali*, a quelli *didattico-organizzativo*, fino a quelli di tipo *istituzionale*.

I punti di forza. Il quadro tracciato dai coordinatori assume una valenza più positiva che negativa, ed è possibile ricavarne dati circa la significatività e la varietà delle esperienze vissute. Tra i punti di forza dell'esperienza di questo 1° anno integrato, un insieme di più elementi afferenti alle modalità didattiche e organizzative dell'intervento integrato: la possibilità per gli allievi di acquisire competenze trasversali e professionali, la positività dell'esperienza di stage e i contatti che questa ha consentito di attivare con il mondo imprenditoriale, l'uso di modalità didattiche innovative e l'effetto che queste hanno prodotto sul clima d'aula.

Un secondo gruppo di fattori positivi può essere, invece, ricondotto alla dimensione relazionale. Gli aspetti positivi sono, soprattutto, connessi al rapporto di collaborazione che si è instaurato tra i diversi partner, in particolare tra scuola e formazione: la possibilità di confronto e conoscenza reciproca, il clima di maggiore fiducia.

Un terzo nucleo di aspetti positivi può essere attribuito alla dimensione "istituzionale" e agli effetti prodotti dall'integrazione sui sistemi coinvolti: la possibilità, per l'istituzione scolastica, di contenere il fenomeno della "dispersione scolastica" e di attivare e/o consolidare i rapporti con il territorio e le altre agenzie formative; per la F.P. l'opportunità di attuare e strutturare il sistema dei "crediti formativi".

Dimensione didattica: l'entusiasmo e l'interesse suscitato negli allievi

- ...è stato positivo il clima d'aula che si è creato, la partecipazione...
- ...elevata motivazione dei ragazzi...alcuni giudicati a rischio, li abbiamo recuperati...
- i ragazzi sono soddisfatti sia per le competenze che vengono acquisite ed applicate, sia per la novità della sperimentazione...
- ...nel gradimento degli allievi è stata un'esperienza positiva, nonostante il basso livello di integrazione...i due aspetti non sono collegati...

...innovazione metodologica e competenze trasversali

- ...un altro punto di forza completare la formazione del perito con competenze trasversali e di base che la scuola non da...
- ...argomenti come comunicazione sono molto interessanti, un argomento non previsto nelle discipline curriculari ...
- ...la possibilità di sperimentare dei percorsi didattici diversi dal tradizionale...;...la metodologia diversa è un vantaggio anche per i ragazzi, conoscono non solo il 'sapere', ma anche il 'saper fare'...
- ...per gli allievi vedere come si può strutturare una lezione in modo diverso, imparare in modo diverso, apprendendo facendo...

...l'esperienza di stage e il rapporto con il mondo del lavoro

- ...interessante la fase di tirocinio, punto di forza...le relazioni dei ragazzi sono diventate patrimonio della scuola...
- ...la possibilità di conoscere le aziende della zona...hanno continuato l'esperienza anche nel periodo estivo...
- ...il supporto dato ai ragazzi per far conoscere altre realtà, le ore di pre-stage con la testimonianza diretta degli imprenditori...

Dimensione relazionale: rapporto di collaborazione tra formazione e scuola

- ...l'integrazione è stata estremamente positiva a livello di rapporti...
- nei rapporti personali con il corpo docente in generale non ci sono stati problemi...buon rapporto di collaborazione e stima...
- la costituzione di un Team integrato che ha collaborato molto strettamente...alla predisposizione dei programmi, alla selezione dei docenti, alle attività di assistenza tecnica...
- due modalità diverse di lavoro, la scuola su una base più teorica, la F.P. più operativa...che si confrontano con la realtà...; due mondi diversi che non si conoscevano hanno ridotto le distanze e hanno iniziato ad integrarsi...;
- il fatto che i due sistemi condividano lo stesso linguaggio...
- l'integrazione e la collaborazione scuola, F.P., aziende è stata elevata...

Dimensione istituzionale: gli effetti prodotti dall'integrazione sui sistemi

- ...la formazione integrata può contribuire ad arginare il fenomeno della 'dispersione scolastica'...
- ...l'integrato va a destrutturare, a rompere un'abitudine, destruttura il modo di fare docenza sia degli esterni che degli interni...
- ...è positivo...la scuola si apre al territorio,...si avvicina al mercato del lavoro... ad andare fuori c'è da imparare...
- ...anche la prospettiva dei crediti;...la speranza di crediti con l'università...

...bilancio positivo

- ...questo esperimento è stato efficace, spero possa essere ripetuto in altre classi...
- ...come 1° anno è andata bene, esito soddisfacente;...in generale la risposta è positiva...
- ...queste iniziative sono positive...in futuro occorrerebbe potenziarle

Nella maggior parte dei corsi, il giudizio dei coordinatori sull'integrazione è positivo. La valutazione però afferisce al "grado di collaborazione" che si è realizzato tra i singoli soggetti, più che all'adeguata suddivisione dei compiti.

Il livello di collaborazione è tuttavia più alto del grado di integrazione effettivamente raggiunto: collaborazione, infatti, c'è stata, soprattutto all'interno dei *Team*, anche laddove non poteva esserci un contributo paritetico tra i due partner.

Se il livello di integrazione si definisce lungo un continuum che va dalla totale intercambiabilità, in cui cioè c'è ipoteticamente la presenza di entrambi i partner su tutte le dimensioni del processo, alla situazione estrema in cui ognuno, pur coordinandosi, agisce autonomamente, allora al livello "orizzontale" di suddivisione dei compiti bisogna affiancare un'altra dimensione trasversale, più informale, che fa riferimento al grado di collaborazione-disponibilità nelle interazioni tra i singoli soggetti.

Infatti nei casi in cui, per varie ragioni, non si è realizzata una equilibrata suddivisione dei compiti, situazioni quindi con un "basso livello di integrazione", non sempre è corrisposto anche un altrettanto basso livello di "collaborazione" tra i singoli (all'interno dei *Team*). E questo alcuni coordinatori hanno tenuto a sottolinearlo.

Gli aspetti di criticità. Le difficoltà incontrate nella realizzazione di questo 1° anno integrato sono state prevalentemente attribuite agli "aspetti strutturali" del sistema integrato: la gestione dell'integrazione, le soluzioni organizzative adottate, ma anche l'insufficiente chiarezza sulle finalità della sperimentazione e l'aggravio di lavoro che questa ha comportato.

Un secondo gruppo di criticità, afferma, invece, alla circoscritta disponibilità del corpo insegnante nei confronti di questa iniziativa. In sostanza il livello di collaborazione-scambio-integrazione che si è venuto a creare all'interno dei *Team* non è stato generalizzato a tutta la scuola e allo stesso Consiglio di classe.

Ulteriori elementi, fonte di criticità possono essere ricondotti alle modalità didattiche e organizzative dell'intervento. Una dimensione che ha assunto anche valenze negative: in particolare un'impostazione didattica giudicata ancora troppo rigida e accademica, che di fatto ha ostacolato l'uso esteso di modalità formative attive.

Gli aspetti strutturali: la gestione del sistema integrato

- ...l'integrazione a livello istituzionale non è ancora soddisfacente, al di là della disponibilità dei *Team*...difficilissimo armonizzare esigenze, tempi e modalità molto diverse...
- ...la difficoltà nella gestione dell'integrazione, il rischio è di incollare non integrare se si perdono di vista gli obiettivi...
- ...l'integrazione c'è stata nel *Team* non a livello di realizzazione, la scuola viaggia su un binario parallelo...si ha la sensazione di dare fastidio...
- ...il CFP ha una certa flessibilità la scuola invece è statica nella gestione dell'organizzazione, a livello istituzionale l'integrazione ha fatto fatica ad emergere...due sistemi molto diversi con una elasticità diversa non immediatamente compatibile...
- ...il vincolo eccessivo dell'orario mattutino, si lavorerebbe meglio con una maggiore flessibilità...il CFP fa fatica ad essere presente in aula...

...insufficiente chiarezza sugli impegni e sulle finalità della sperimentazione

- ...il bando non chiariva in modo esauriente l'impegno richiesto a tutte le componenti coinvolte coordinatori, team, formatori...di conseguenza nella formulazione del budget non si è tenuto conto degli oneri derivanti dal maggiore impegno...
- ...nella situazione iniziale si è chiesto un punto di riferimento istituzionale, della Regione...che è arrivato molto in ritardo...si sta operando al buio, "navigando a vista"...noi siamo delle cavie...
- ...mancanza di chiarezza iniziale della Regione nei suoi propositi, su quello che si voleva fare...il nostro modo di lavorare è stato scardinato e limitato dalle attività di assistenza...a cui non volevamo partecipare...
- ...a livello istituzionale non c'è stato supporto, l'attività di assistenza è arrivata quando avevamo già fatto tutto...per cui ci ha fatto perdere tempo...

Interesse e coinvolgimento circoscritto ai docenti dei *Team integrati*

- ...a livello di sistema la scarsa integrazione con gli altri insegnanti della scuola...non erano interessati...;...disponibilità di alcuni insegnanti...la disponibilità non è diffusa...
- ...l'inserimento di questo percorso nel contesto scuola non so quanto sia compreso e voluto...il corpo docente non lo vede così bene, non c'è una disponibilità diffusa...
- ...noi non siamo riusciti a coinvolgere il Consiglio di classe...;...noi come CFP non abbiamo mai partecipato ad un Consiglio di classe...
- ...in aula i docenti della disciplina non c'erano mai...i ragazzi hanno visto il tutto come staccato più che integrato...
- ...basso coinvolgimento di presidi, direttori e dei docenti della scuola...

Dimensione didattica: scardinare un'impostazione consolidata

- ...i nostri ragazzi si impegnano solo in vista di una valutazione, nei moduli integrati le valutazioni erano meno frequenti...questo ha prodotto un minor impegno e qualche assenza...
- ...il rapporto con gli allievi...sono abituati a lezioni frontali, quando si devono mettere in gioco con simulazioni è stato molto difficile...
- ...da parte dei ragazzi la promozione automatica...che invece non c'è stata...
- ...i ragazzi non sempre sono motivati a seguire lavori in più rispetto alle altre classi...

...altri aspetti didattici e organizzativi

- ...gli esperti della F.P. hanno incontrato difficoltà a relazionarsi con ragazzi così giovani, un'utenza meno consapevole, richiede una competenza specifica...
- ...il corso è stato concepito erroneamente senza grossi spazi di monitoraggio d'aula...; le aspettative dei ragazzi sono quelle di avere un tutor d'aula continuamente, un amico, un confidente...
- ...non abbiamo calibrato bene le ore di informatica, erano troppe...perché i ragazzi sono abituati a cambiare docente...

Il ruolo e l'immagine della F.P. nel contesto scolastico

- ...la F.P. nell'immaginario dei docenti della scuola, nelle famiglie non ha la stessa dignità formativa della scuola...
- ...i nostri ragazzi non apprezzano fino in fondo le cose esterne fatte nella scuola...la tematica di comunicazione è un sovrappiù...
- ...la difficoltà a far accettare le competenze trasversali...dare legittimazione a delle competenze non disciplinari...soprattutto in una scuola tecnica...

Gli elementi potenziati e trasferiti dalla sperimentazione. Sulla trasferibilità nel proprio contesto delle "novità" introdotte dalla modalità integrata c'è ancora una certa disparità tra formazione e scuola.

L'impressione diffusa tra i coordinatori intervistati, è che, in questo processo, sia comunque la scuola a "guadagnarci" di più.

Ciò che la formazione in ogni caso, pensa di aver migliorato in questa sperimentazione è, soprattutto, il maggiore grado di conoscenza del "sistema" scuola, l'aver individuato modalità di integrazione più efficaci.

In secondo luogo, l'aver riportato al centro del processo formativo l'allievo, la necessità cioè di porre più attenzione alle modalità didattiche, alla gestione delle attività d'aula in vista, anche e soprattutto, delle caratteristiche specifiche dell'utenza. In sostanza la F.P. ha riscoperto la "centralità" del processo didattico recuperando anche la dimensione del singolo allievo. Infine, un aspetto sicuramente più strumentale sebbene significativo per la F.P., la possibilità di consolidare/potenziare le relazioni esistenti e attivare future sinergie.

Per la scuola innovazioni rilevanti, invece, a livello di approccio e modalità didattiche: il passaggio da un'impostazione didattica frontale ad una che valorizza maggiormente il ruolo dell'allievo, il consolidamento delle competenze progettuali finalizzate al raggiungimento di specifici obiettivi professionali, l'introduzione di una logica modulare basata sulle unità

formative capitalizzabili. La consapevolezza, infine, di non essere più l'unica agenzia formativa e di non poter prescindere dall'attivare sinergie con il territorio e le altre agenzie formative.

La 'missione' che ciascun partner attribuisce agli attori. Per completare il quadro valutativo abbiamo chiesto ai nostri interlocutori di esplicitare la funzione specifica che ciascun partner attribuiva a se stesso e all'altro nel processo complessivo di formazione e sviluppo delle competenze professionali.

Tra i compiti che la scuola si è attribuita e quelli che le vengono attribuite dalla formazione, c'è sostanziale accordo nel riconoscerle una competenza formativo-didattica di base. Compito importante dell'istruzione scolastica diviene quello di integrare una formazione troppo specialistica, favorendo, nei giovani, l'acquisizione di una mentalità flessibile. La sua funzione educativa rimane prioritaria, sebbene, anche, quest'ultima non possa più prescindere dalle concrete evoluzioni del contesto locale. La scuola quindi diventa una "tappa" e non più lo stadio finale nel processo di acquisizione delle competenze.

Alla F.P. spetta, invece, il compito di contestualizzare l'intervento connotandolo professionalmente. Si tratta di integrare i saperi "sapenziali" forniti dalla scuola con le conoscenze fondamentali della cultura aziendale.

La F.P. assume sostanzialmente, il ruolo di "raccordo", di "ponte", di "anello di congiunzione" tra la cultura scolastica e quella aziendale. È la formazione ad introdurre nella scuola la cultura del lavoro, il "saper fare" e l'innovazione delle metodologie didattiche.

Relativamente alla funzione specifica attribuita all'impresa, formazione e scuola sono d'accordo sul suo ruolo di verifica e di feed back del processo formativo: l'impatto con il mondo del lavoro deve consentire di verificare la sostanziale "tenuta" del progetto.

L'impresa completa il "ciclo" formativo fornendo i "ritorni" necessari per apportare aggiustamenti e/o miglioramenti al percorso didattico. Inoltre consente agli allievi di sperimentare e sperimentarsi, attraverso la verifica sul campo, rispetto a ciò che è stato appreso nel contesto d'aula. All'impresa viene chiesto, inoltre, di contribuire, in misura sicuramente maggiore, affinché si crei con la scuola e la F.P. un rapporto più continuativo e sistematico.

La missione che ciascun partner attribuisce a se stesso e all'altro non prescinde dalle specificità di ognuno, perciò uno degli obiettivi che il percorso di integrazione si deve porre non è tanto quello di attribuire a ciascuno un compito esclusivo, quanto creare le condizioni affinché i diversi partner abbiano la possibilità di intervenire in tutte le fasi del processo di sperimentazione.

Le proposte di cambiamento. Le modifiche e i miglioramenti suggeriti dai coordinatori in questo 1° anno integrato sono, ovviamente, strettamente correlati agli elementi di problematicità incontrati e ai modi concreti di realizzazione dei singoli progetti. Alcuni aspetti più di altri sono comuni un po' a tutti, cercheremo di riportarli sinteticamente.

C'è, rispetto alle proposte migliorative suggerite nelle precedenti sperimentazioni, un esclusivo contrappunto sulle azioni di accompagnamento predisposte per questi progetti.

Le azioni di formazione e assistenza tecnica. Non viene messa in discussione l'importanza di questo supporto, ma le sue concrete modalità di attuazione: i tempi di avvio, l'impegno richiesto, il supporto effettivamente fornito, il riscontro sui risultati fin qui raggiunti. Scuola e

F.P. concordano sugli inevitabili aggiustamenti e ritature da apportare, a diversi livelli, a queste azioni.

I vincoli e le risorse del sistema integrato: un modo più flessibile di intendere e interpretare l'integrazione e il contributo dato da ciascun partner. Un insieme variegato di proposte migliorative di alcuni aspetti di sistema: la necessità di avere tempi progettuali più ampi per coinvolgere maggiormente la scuola, l'eccessiva prescrittività del bando regionale, il riconoscimento formale della disponibilità e dell'impegno dei docenti del *Team*.

Il feed back sui principali risultati della sperimentazione e la loro diffusione. Il bisogno di attivare un confronto più sistematico tra i diversi interlocutori della sperimentazione rispetto ai risultati raggiunti: lo "stato dell'arte" della formazione integrata e gli scenari futuri, gli esiti delle azioni di accompagnamento: i "casi eccellenti" e gli esempi di "buona integrazione". La necessità di una divulgazione delle informazioni e dei dati emersi operata a più livelli istituzionali, provinciale e regionale.

Le azioni di formazione e assistenza tecnica: i tempi di avvio

- ...le attività di assistenza non era in linea con i tempi progettuali...era preferibile farla solo al 2° anno...
- ...avviare l'attività di assistenza prima per farla coincidere con le fasi progettuali...
- ...difficoltà a conciliare i tempi della scuola con gli impegni e l'organizzazione delle attività di sostegno

...puntualizzarne meglio gli obiettivi e le finalità

- ...ci aspettavamo un aiuto operativo...in realtà è arrivata tanta teoria, molto ripetitiva...;...non ci sono state date indicazioni precise...né certezze, conferme;...non sono arrivate risposte concrete...
- ...poteva essere utile una consulenza specifica su come progettare e su come valutare le competenze trasversali...un supporto tecnico...quello che è un po' mancato...
- ...l'assistenza tecnica...non è stata un' "assistenza" a chi ha fatto le cose, ma in realtà un monitoraggio, il nome ha provato difficoltà...
- ...dal punto di vista teorico già conoscevamo i materiali ISFOL...l'assistenza e il supporto non c'è stato, solo informazioni date da noi...(compilazione di moduli e schede)...

...rivederne la calendarizzazione

- ...avere con un certo anticipo il calendario degli incontri...;...[evitare] spostamenti di incontri all'ultimo momento...
- ...incontri a fine anno scolastico quando noi [scuola] siamo già impegnati...
- ...fare meno incontri...molte cosa potevano essere fatte a distanza o via e-mail...

...prevedere specifiche azioni rivolte ai docenti della scuola

- ...bisognerebbe organizzare dei momenti di informazione/formazione specifici per i docenti della scuola su iniziative future di questo tipo...
- ...pensare ad iniziative da rivolgere al Consiglio di classe per motivarli di più, per farli sentire più partecipi...;...sensibilizzare anche la dirigenza della scuola...
- ...non ci sono state attività rivolte ai docenti della scuola e al Consiglio di classe che non viene considerato come interlocutore...
- ...nelle diverse iniziative il linguaggio era quello della F.P....per la scuola è stata una perdita di tempo...ci deve essere una formazione specifica per le scuole sul significato dell'integrazione...

...ritarare gli interventi rivolti alla 'docenza esterna'

- ...trovare dei correttivi per l'assistenza tecnica prevista per i docenti esterni...
- ...era improponibile far intervenire i docenti agli incontri di assistenza...per lo scarto tempo e impegno finanziario...

...la mancanza di certezze sulla certificazione

- ...non ci sono state certezze sulla certificazione...la dichiarazione di competenza non l'abbiamo ancora rilasciata...

I vincoli e le risorse del sistema integrato del triennio

- ...meno vincoli sui moduli integrati del triennio, maggiore libertà nella progettazione di questi percorsi...anche per rispettare maggiormente la specificità del contesto...
- ... il bando deve essere meno prescrittivo...sui contenuti prevedere la possibilità di sviluppare, nel triennio, aspetti tecnico-professionali...
- ...brevità dell'esperienza di stage nel triennio...
- ...tempi più lunghi per la progettazione...affinché la maggior parte delle persone della scuola si avvicini a questa esperienza, i tempi sono troppo ristretti per far intervenire la scuola...
- ...maggiore elasticità, flessibilità nelle modalità di integrazione...prevedere anche la possibilità di utilizzare ore extrascolastiche...
- ...far valere l'esperienza, l'impegno nel Team come aggiornamento...bisognerebbe che il Ministero riconoscesse il lavoro svolto dai docenti...;...ore che noi scuola facciamo in più e che non ci vengono riconosciute...
- ...il coordinatore della scuola deve avere l'effettiva possibilità di muoversi...bisogna trovare modalità facilitanti a livello logistico e burocratico...

I 'costi' della sperimentazione

- ...mancanza di chiarezza iniziale della Regione nei suoi propositi...su quello che si voleva fare...l'ingegneria complessiva della sperimentazione ci sfugge completamente, non erano scritte nel bando, ci siamo mossi alla 'cieca'...
- ...era necessario fin dall'inizio sapere cosa doveva essere fatto...cosa dovevamo produrre, quali momenti tenere sotto controllo...adesso dobbiamo 'ricostruire' il percorso realizzato...
- ...poca chiarezza sugli obiettivi e le figure dell'attività di assistenza...
- ...il bando non chiariva in modo esauriente l'impegno richiesto a tutte le componenti coinvolte, coordinatori, Team, formatori...;...il 'costo' della sperimentazione, l'aggravio notevole di impegno...è giusto sapere fin dall'inizio a cosa si va incontro...

I risultati della sperimentazione e la loro diffusione

- ...non c'è stata un'analisi critica', non si è tirato le file...
- ...qualche ritorno sulle esperienze eccellenti, qualche ritorno su come si può effettivamente migliorare la propria integrazione...
- ...diffondere i report sullo sviluppo di questa esperienza nelle altre scuole, confronto e socializzazione delle singole esperienze...
- ...seminari "ristretti" finali, a livello provinciale, di presentazione dei report...
- ...far conoscere l'esperienza in Regione e anche fuori...

Modifiche a livello di singolo progetto

- ...per il prossimo anno essere presenti come Team al Consiglio di classe...rendere più sistematica la sua presenza, per avere un maggiore coinvolgimento della scuola...
- ..."riprogettazione" del percorso integrato:...meno teorico e più applicativo,...introduzione di nuove tecnologie,...maggiori interconnessioni tra le discipline scolastiche e i moduli integrati...
- ...stage accorpato in un unico periodo....;anticipazione del periodo di stage per consentirne l'analisi in aula...
- ...cercheremo di sviluppare un calendario migliore, cercando di 'togliere' un po' da tutte le discipline scolastiche...; iniziare prima il percorso per poter finire prima...

In sintesi, le diverse proposte migliorative possono essere ricondotte a due grosse categorie di interventi:

- a livello macro di raccordo e/o riposizionamento tra i diversi sistemi, Ministero, Regione, Imprese coinvolti nella sperimentazione rispetto ai punti di problematicità evidenziati per rendere il sistema integrato più flessibile, "fruibile" e agevole;
- a livello micro, di singolo progetto, di aggiustamento, regolazione e/o ridefinizione delle diverse iniziative; questi sono più eterogenei e variano notevolmente da situazione a situazione.

3. LE VALUTAZIONI DEI PARTECIPANTI

In 26 corsi coinvolti nei progetti modulari integrati è stata condotta un'attività di valutazione rivolta espressamente ai partecipanti. Questi, al termine del 1° anno di corso, sono stati chiamati a fornire un bilancio su diversi aspetti dell'esperienza in fase di attuazione (della durata di tre anni): modalità di coordinamento del corso; attività di valutazione; docenza; stage; aspetti didattici e organizzativi; moduli integrati.

I giudizi sono stati formulati utilizzando un questionario standardizzato, per molti aspetti identico a quello utilizzato per valutare il gradimento dei corsi post-diploma, che prevedeva modalità di risposta chiuse (per lo più ricorrendo ad una scala a quattro intervalli: per niente, poco, abbastanza, molto soddisfatto).

Nel complesso, hanno risposto al questionario 534 soggetti, anche se su alcune aree (in particolare la valutazione dello stage) il numero di rispondenti è più contenuto in quanto non tutti gli interpellati avevano la possibilità di fornire risposte (ad esempio: prove di verifica non realizzate; stage non ancora attuato o non completato).

Il giudizio sulla qualità dei corsi espressa dagli utenti diretti costituisce un risvolto importante, anche se non l'unico, dell'attività di valutazione formativa. Infatti, tale giudizio può offrire indicazioni utili circa gli atteggiamenti e le reazioni dei corsisti a fronte delle attività proposte.

Si tratta, come è evidente, di valutazioni offerte da non specialisti della formazione, da "soggetti ingenui" che osservano il processo formativo, non tanto dal punto di vista tecnico-didattico, quanto piuttosto in termini di ricostruzione della propria esperienza che coinvolge diverse componenti psico-sociali.

Si può ritenere che le valutazioni fornite ricalchino, da un lato, un giudizio complessivo sull'utilità percepita del corso (quanto mi è servito; quanto ho imparato; che cosa porto a casa), dall'altro lato, siano il riflesso di stati emotivi e affettivi (quanto mi sono trovato/a bene nel corso; in che misura sono stato/a a mio agio) e, infine, rappresentino una sorta di bilancio soggettivo fra quanto ci si aspettava di trovare e quanto si è realmente trovato (in termini di contenuti, di relazioni sociali, di opportunità professionali).

Vista la complessità e articolazione del giudizio, che combina insieme *aspetti soggettivi* (preferenze, aspettative, caratteristiche personali), *collettivi* (cultura del gruppo in formazione; grado di coesione fra i partecipanti) e *formativi* (qualità del percorso; contenuti; aspetti organizzativi), è ovvio che i dati esposti, qui di seguito, non possano essere considerati come indicativi della qualità formativa tout court. Essi costituiscono, invece, un tassello importante per descrivere il vissuto dei partecipanti di fronte ad una proposta formativa dai numerosi risvolti innovativi.

L'esposizione riguarderà in primo luogo la descrizione degli andamenti generali per poi passare all'analisi comparata dei risultati conseguiti nei singoli corsi.

3.1 I risultati generali

Di seguito si riportano i dati quantitativi relativi alla soddisfazione dei 534 partecipanti ai corsi interpellati. L'esposizione segue le varie aree indagate con lo strumento di rilevazione.

Per favorire la presentazione dei risultati si è proceduto ad una aggregazione dei dati. I soggetti che si sono dichiarati "molto" o "abbastanza" soddisfatti sono stati inseriti in un'unica categoria che di seguito sarà etichettata come "soddisfatti". Gli "insoddisfatti" sono invece coloro che hanno utilizzato le modalità di risposta "per niente" o "poco" soddisfatto. Tale accorpamento riduce in parte la ricchezza iniziale del dato (proprio in quanto tende a semplificare l'articolazione delle risposte), ma consente un'analisi più snella delle tendenze di risposta.

Il coordinamento didattico-metodologico. Una batteria di 10 item è stata utilizzata per valutare diversi aspetti dell'azione di coordinamento: presentazione preliminare delle parti del percorso ai partecipanti, momenti di monitoraggio e verifica dell'andamento dell'attività formativa, azioni volte a favorire un positivo clima all'interno del gruppo in formazione.

Il coordinamento è stato giudicato positivamente da circa l'80% degli intervistati per quanto riguarda le fasi di presentazione di obiettivi, moduli e docenti. Inferiore è invece la quantità di "soddisfatti" per quanto riguarda la presenza e l'efficacia di interventi volti a risolvere problemi e difficoltà didattiche e per favorire un buon clima all'interno del gruppo in formazione (60-70%). Nel complesso controverso è il giudizio sull'azione di ricevimento individuale dei partecipanti ai corsi per segnalare difficoltà o problemi didattici (50% di soddisfatti e 50% di insoddisfatti).

Il voto medio complessivo sull'attività di coordinamento, espresso con una scala da 1 a 10, è pari a 6.6, quindi ampiamente sopra la sufficienza, anche se si registra un 22% di soggetti che formula un giudizio negativo (inferiore a sei).

Se si confrontano tali dati con quelli registrati con lo stesso strumento nei corsi post-diploma, si nota un livello di soddisfazione generalmente inferiore.

La verifica degli apprendimenti. Una sezione del questionario è stata dedicata al giudizio sulle prove di verifica realizzate durante il corso. Anche in questo caso si è adottata una batteria di sei item che indagavano su diverse caratteristiche di tali prove (frequenza, collocazione, coerenza rispetto agli obiettivi, coerenza rispetto alle concrete situazioni di lavoro, utilizzo dei risultati). A tale area di indagine ha risposto un numero più limitato di soggetti (poco oltre i 400).

Generalmente, si ottengono risultati positivi in quanto percentuali di soggetti comprese fra il 70% e l'85% manifestano soddisfazione. Molto apprezzata risulta la coerenza delle prove rispetto agli obiettivi del modulo (85% di soddisfatti) e alle situazioni di lavoro (75%); i tre quarti dei soggetti considerano adeguati la frequenza e la collocazione delle prove; leggermente

meno positivo risulta il parere circa la chiarezza dei criteri di valutazione (68% di soddisfatti) e l'utilizzo dei risultati della valutazione (71%).

Anche in questo caso, la comparazione con i dati dei corsi post-diploma mostra un livello complessivo di gradimento leggermente inferiore fra gli studenti dei percorsi modulari triennali.

La docenza e i contenuti del percorso. Il giudizio sulla docenza è stato raccolto con l'aiuto di una batteria di cinque item che intendeva valutare la chiarezza, la capacità di gestire l'aula, la capacità di suscitare interesse, l'utilizzo di metodi didattici, l'utilità degli argomenti trattati dai docenti. Essendo impossibile raccogliere valutazioni relative a tutti i singoli docenti del corso, è stato chiesto di esprimere un giudizio sintetico, che tenga conto della qualità della docenza nel suo complesso.

La valutazione dei docenti, pur essendo altamente positiva, mostra dei segnali di problematicità, soprattutto, in considerazione del fatto che su tale aspetto solitamente si ottengono standard di soddisfazione molto elevati (vicini al 90% di soddisfatti). In questo caso, si registra un dato positivo sulla chiarezza espositiva, i metodi didattici e l'utilità degli argomenti (rispettivamente 88%, 84% e 82% di soddisfatti). Meno brillante appare il giudizio sull'interesse suscitato dai docenti (70% di soddisfatti) e, soprattutto, sulla capacità di gestire l'aula (61% di soddisfatti).

Il dato, comparato con quello ottenuto nei corsi post-diploma, mostra un livello di soddisfazione che, seppure elevato, è nettamente più basso. Comunque appare difficile interpretare in modo univoco tali differenze viste le diverse caratteristiche del rapporto docente-allievo nelle scuole superiori rispetto ai corsi di formazione professionale.

Una serie di domande era finalizzata a rilevare il grado di soddisfazione generale nei confronti dei contenuti proposti dal percorso modulare e delle competenze acquisite.

In primo luogo, è stato chiesto di esprimere un giudizio sul rapporto fra teoria e pratica nei vari temi trattati. Il 60% degli intervistati giudica che vi sia stato un giusto equilibrio fra teoria e pratica, mentre il 37% ha rilevato un eccesso di attenzione per concetti e modelli teorici a scapito dell'attività pratica. Il restante 3% considera, al contrario, che vi sia stata una prevalenza di attività pratica a scapito della teoria. Si tratta di un dato identico a quello ottenuto nei corsi post-diploma.

In secondo luogo, è stato chiesto un parere circa gli interventi realizzati per approfondire la conoscenza del mondo del lavoro (testimonianze, visite guidate, ecc.). Tali interventi sono stati considerati in generale soddisfacenti da oltre i tre quarti degli intervistati. L'85% li considera utili e interessanti, mentre il 70% li considera stimolanti. Il 73% ne considera adeguata la frequenza. Si tratta di livelli di soddisfazione leggermente inferiori rispetto a quelli manifestati dai colleghi nei corsi post-diploma.

In terzo luogo, è stato richiesto un giudizio generale sulle competenze fornite dal corso in termini di utilità per il lavoro, interesse, coerenza con gli obiettivi del corso, completezza. Anche in questo caso, prevale in modo netto il numero dei soddisfatti rispetto agli insoddisfatti. L'84% giudica molto o abbastanza interessanti le competenze fornite, l'88% le considera coerenti con gli obiettivi del corso, l'87% molto o abbastanza complete e l'85% utili per il lavoro. Si tratta di un risultato molto simile a quello conseguito nei corsi post-diploma, anche se sistematicamente di poco inferiore.

In quarto luogo, è stata inserita una serie di domande specifiche relative ai moduli integrati svolti durante questo 1° anno. Questi sono stati generalmente valutati positivamente da oltre l'80% dei partecipanti. Infatti, la loro utilità è stata apprezzata dall'82% del totale, l'interesse dall'84%, la coerenza rispetto agli obiettivi del corso dall'88%, la completezza dall'89%.

Nonostante questi elevati standard di soddisfazione, nel formulare un giudizio sintetico su tali moduli mediante una scala da 1 a 10, si ottengono valori medi relativamente contenuti (6.36) con circa un quarto degli interpellati che attribuisce una votazione negativa (inferiore a 6).

Gli aspetti didattici e organizzativi. Alcune domande sono state indirizzate all'approfondimento degli aspetti organizzativi del corso che hanno una diretta valenza didattica (orari, materiali, attrezzature). Anche su tali aspetti il grado di soddisfazione generale è elevato, anche se sembrano emergere alcuni spunti critici su aspetti specifici, segnalati da circa un terzo degli interpellati

Il 73% si dichiara molto o abbastanza soddisfatto degli orari di svolgimento del corso, ma si rileva un 41% che esprime scarsa soddisfazione per il tempo lasciato all'approfondimento personale. Il giudizio complessivo è meno severo per quanto riguarda la disponibilità di spazi (72% di soddisfatti) mentre il comfort complessivo di questi è valutato meno positivamente (62% di soddisfatti).

Andamenti simili si rilevano per quanto riguarda la valutazione dei materiali didattici (molto o abbastanza utili per oltre il 79% degli intervistati; molto o abbastanza completi per il 79%) e delle attrezzature tecniche (il 66% giudica positivamente la disponibilità, il 74% le considera adeguate rispetto alle finalità del corso).

Nel complesso, sugli aspetti didattico-organizzativi si registra una piuttosto netta differenza rispetto agli orientamenti espressi dai partecipanti ai corsi post-diploma con differenze percentuali talvolta di 20 punti. Tale dato può essere letto come il segnale che gli istituti superiori sono meno organizzati e attrezzati nel far fronte alle esigenze di una formazione professionalizzante rispetto a quanto è offerto dai centri di formazione.

Lo stage aziendale. Per la valutazione dello stage è stata proposta una batteria di domande particolarmente dettagliata composta da 15 item che intendevano esplorare diversi aspetti di questa specifica fase del corso: progettazione, coordinamento, realizzazione, valutazione finale. A tale batteria hanno risposto circa 150 soggetti, in quanto sono 13 i corsi su 26 nei quali, al 1° anno integrato, è stata inserita l'esperienza di stage.

Una prima serie di sette item ha permesso di raccogliere gli orientamenti dei partecipanti ai corsi in merito alla fase di predisposizione e coordinamento dello stage: informazioni ricevute, presentazione alle aziende, modalità di coordinamento con le aziende, qualità dell'intervento del tutor aziendale, organizzazione oraria, coerenza dell'attività svolta rispetto agli obiettivi del corso.

Su tutti gli aspetti citati prevale nettamente il numero di coloro che esprimono valutazioni tendenzialmente positive. Complessivamente, la percentuale di soggetti che giudica molto o

abbastanza adeguati i vari passaggi si aggira attorno al 75-85%. In particolare, l'aspetto informativo (dati preliminari su caratteristiche dell'azienda sede dello stage, obiettivi formativi del tirocinio, ecc.) è valutato positivamente dal 75% dei soggetti. Percentuali più elevate di "soddisfatti" si hanno per quanto riguarda le modalità di presentazione iniziale dei partecipanti alle aziende (83%), gli interventi effettuati per risolvere problemi durante lo stage (82%), l'azione del tutor aziendale (82%), le modalità concrete di svolgimento del tirocinio (87%), la coerenza fra attività di tirocinio e obiettivi del corso (86%).

Con un'ulteriore batteria di cinque item si è inteso rilevare il giudizio complessivo sulle competenze acquisite durante il tirocinio. In dettaglio, si è chiesto di esprimere una valutazione sull'esperienza di stage relativamente alla possibilità di conoscere meglio il proprio lavoro e il proprio profilo professionale, stabilire contatti utili per il futuro lavorativo, applicare le conoscenze teoriche acquisite durante il corso, sperimentare concretamente le proprie capacità lavorative.

Su tali aspetti si ottengono elevati livelli di soddisfazione: oltre il 90% degli interpellati considera (molto o abbastanza) utile lo stage per comprendere il proprio lavoro e il proprio profilo professionale e per sperimentare le proprie capacità. Circa l'87% invece lo considera molto o abbastanza utile per stabilire contatti e per applicare le conoscenze teoriche acquisite durante il corso.

Infine, con tre item si è inteso conoscere il giudizio dei soggetti sulle modalità adottate per la valutazione dello stage. Anche in questo caso il livello di soddisfazione è elevato: l'87% considera molto o abbastanza adeguati i criteri di valutazione adottati; l'89% esprime lo stesso parere sugli strumenti di valutazione, mentre l'86% considera positivamente l'utilizzo successivo delle valutazioni.

Il dato più rilevante sembra essere il giudizio estremamente positivo espresso sull'esperienza complessiva di tirocinio. Un giudizio ancor più lusinghiero di quello espresso dai partecipanti ai corsi post-diploma che già segnalava livelli elevati di soddisfazione.

3.2 Alcune considerazioni di sintesi

L'andamento generale. I risultati conseguiti analizzando la soddisfazione dei partecipanti a 26 corsi integrati appaiono, nel complesso, molto positivi. Si registra uno standard elevato di gradimento che riguarda mediamente circa i tre quarti dei soggetti interpellati.

A fianco di tale andamento medio generale, si possono notare alcune differenze negli orientamenti relativi a specifici aspetti.

Le competenze acquisite, alcune azioni di coordinamento, i moduli integrati e, soprattutto, lo stage fanno registrare i livelli di soddisfazione più elevati in termini assoluti e relativi (rispetto a quanto rilevato nei corsi post-diploma). La qualità della docenza, gli aspetti didattici e organizzativi, l'azione di coordinamento rivolta al gruppo in formazione costituiscono, per

contro, gli aspetti più problematici agli occhi dei partecipanti (pur restando su elevati livelli generali di gradimento).

Tali differenze mettono in evidenza alcuni punti che hanno un certo rilievo, soprattutto se si considerano i percorsi modulari in parallelo ai corsi post-diploma analizzati in precedenza.

Il rilievo posto sull'attività di tirocinio e sui moduli integrati, due aspetti centrali dell'attività proposta, sembra indicare che il percorso sperimentale sta producendo risultati positivi agli occhi dell'utenza diretta. Il contatto con il mondo del lavoro, la possibilità di acquisire competenze a carattere professionalizzante, l'inserimento diretto in unità produttive costituiscono aspetti molto valorizzati dai soggetti e possono essere letti come indicatori del successo dell'iniziativa.

Per contro, alcuni segnali critici sembrano emergere sul versante organizzativo-didattico. Vi è una valutazione solo moderatamente positiva della docenza (quando solitamente con il medesimo strumento si ottengono standard molto elevati di soddisfazione); vi è una consistente quota di insoddisfazione sull'organizzazione temporale dei corsi, sui materiali didattici e sulle attrezzature. Segnali che possono essere letti come indicatori di una non ancora completa adeguatezza dell'istituzione scolastica nel gestire iniziative a carattere professionale.

Tale considerazione, che si basa sulle opinioni espresse dai partecipanti (osservatori diretti ma ingenui del percorso formativo), necessita di ulteriori conferme provenienti da altre fonti (coordinatori e dirigenti).

Il confronto tra i diversi percorsi. Il confronto nel livello di soddisfazione fra i vari percorsi permette di cogliere il grado di omogeneità o di differenziazione del vissuto dei partecipanti alle varie iniziative. In tal modo si potrà rilevare se esistono esperienze formative che possono essere considerate di successo e altre che segnalano particolari aspetti critici, almeno per quanto riguarda il parere degli utenti diretti.

Al termine del presente capitolo è presentata una tabella che contiene le percentuali di soddisfatti sui vari aspetti indagati per singolo corso.

I dati sono presentati in forma anonima, in modo che i corsi non siano riconoscibili. Tale accorgimento, oltre a garantire la riservatezza del dato, è dettato dal fatto che l'obiettivo del report non è tanto quello di mettere in graduatoria le esperienze esaminate, quanto piuttosto di cogliere elementi di differenziazione inter-corso nei giudizi dei partecipanti. In un'altra sede, saranno messi a disposizione i dati di ogni singolo corso, in modo che ciascuno possa comparare il livello di soddisfazione del proprio corso rispetto all'andamento medio complessivo. In tal modo, la valutazione condotta acquista anche il significato di un contributo diretto nel miglioramento futuro della proposta formativa.

Una annotazione di metodo. Per ridurre la quantità di dati da trattare, sono stati aggregati i risultati conseguiti in ogni singola area di indagine. In tal modo si avrà una percentuale

complessiva di soddisfatti relativa ad ogni aspetto (coordinamento, stage, organizzazione, ecc.) che costituisce un indicatore sintetico dell'andamento medio delle risposte dei soggetti.

Come segnalato in precedenza, l'azione di coordinamento è stata giudicata nel complesso positiva con una votazione media di 6.6 (su una scala da 1 a 10). L'analisi disaggregata per singolo corso permette di cogliere l'elevata eterogeneità inter-corso con un livello minimo pari a 3.3 ed uno massimo pari a 8.5. Nel complesso, solo tre iniziative ottengono un punteggio eccellente (superiore a 8), nove registrano un punteggio buono (compreso fra il 7 e l'8), sette superano di poco la sufficienza (punteggio compreso fra 6 e 7), mentre i restanti sei corsi non superano la soglia del voto 6.

Le attività di verifica sono complessivamente giudicate soddisfacenti da tre quarti dei rispondenti con notevoli differenze inter-corso. Si va dagli undici corsi con una quota di soddisfatti superiore al 90% ad un corso con tutti i soggetti che si dichiarano insoddisfatti e un altro con solo il 10% di soddisfatti. Nel mezzo vi è un'ampia gamma di livelli di gradimento compresi fra il 45% e l'80% di soddisfatti per ogni corso.

L'azione dei docenti riscuote anch'essa punteggi molto variabili. Nella gran parte dei casi si hanno standard di gradimento molto elevati (sedici corsi oltre l'80%), in altri si registrano livelli intermedi (sei corsi con percentuali attorno al 75%), mentre vi sono tre casi con un equilibrio fra numero di soddisfatti e insoddisfatti e un caso con solo l'11% di soddisfatti.

Andamenti molto simili a quello appena descritto si ottengono nell'analisi del gradimento dei contenuti del corso (iniziative per conoscere il mondo del lavoro, competenze acquisite, moduli integrati).

Livelli di soddisfazione generale meno elevati si hanno invece per gli aspetti didattici e organizzativi (circa un terzo di insoddisfatti) con variabilità elevata inter-corsi. Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, vi sono ben otto corsi in cui il numero dei giudizi negativi è superiore a quelli positivi; per quanto riguarda gli aspetti didattici la quota corrispondente di corsi è pari a sei.

Il resto dei casi si distribuisce in modo diseguale in una gamma di percentuali di soddisfatti che varia dal 50% al 100%.

Infine, lo stage è preso in considerazione solo in 13 dei 26 corsi esaminati in quanto solo in tali casi è stato inserito al 1° anno integrato. Su tale aspetto si registra una più elevata omogeneità di giudizio con la quasi totalità di valutazioni positive. In undici casi la percentuale di soddisfatti è superiore all'80%; nei restanti tre è pari al 75%.

Uno sguardo generale alla tabella che segue permette di cogliere le consistenti variazioni di giudizio fra un corso e l'altro. Tale variabilità, oltre a fornire informazioni utili sul grado di successo dei corsi presso l'utenza, può essere letta come una conferma del buon funzionamento dello strumento di indagine. Se da un lato è vero che i questionari strutturati tendono a sovrastimare il livello di soddisfazione con un appiattimento delle risposte verso l'alto, dall'altro lato

si può facilmente mostrare come vi siano numerosi soggetti che hanno utilizzato l'intera gamma delle possibili risposte, fornendo anche valutazioni altamente critiche nei confronti dell'intero corso o di parti di esso.

Dal punto di vista del confronto inter-corsi, si può notare come vi siano alcune situazioni estremamente negative (si tratta di due corsi) dove la totalità degli aspetti analizzati è valutata negativamente da un'ampia maggioranza di soggetti.

Altri corsi sono valutati in modo ambivalente (si tratta di otto corsi) in quanto alcuni aspetti sono valutati positivamente, mentre altri ricevono giudizi critici da parte della maggioranza dei soggetti.

La maggior parte delle iniziative formative raggiunge standard di giudizio attorno alla media generale, quindi con una prevalenza di valutazioni positive espresse da circa i tre quarti dei rispondenti. Infine, si notano cinque iniziative che spiccano al di sopra della media sulla gran parte delle aree indagate e che costituiscono il nucleo dell'eccellenza per quanto riguarda le impressioni dei corsisti.

Tale distribuzione dei corsi lungo un ipotetico continuum di gradimento mette in evidenza due importanti dati da tenere presenti nella futura progettazione e gestione delle iniziative formative. Si rileva una variabilità delle risposte inter-area all'interno dei singoli corsi; si coglie inoltre una variabilità inter-corso indipendentemente dalle aree indagate.

Il primo aspetto mette in evidenza il grado di sensibilità con cui i corsisti hanno valutato l'esperienza, differenziando il giudizio a seconda dell'ambito preso in considerazione. Si hanno così delle esperienze considerate ottime su alcuni aspetti, mentre sono ampiamente sotto la media generale su altri.

Il secondo tipo di variabilità (inter-corso) mette in evidenza che alcune esperienze sono state giudicate positive o negative sull'intero percorso, dal coordinamento alla gestione dello stage.

In tali casi sembra manifestarsi un giudizio complessivo dei soggetti particolarmente omogeneo e diffuso che può avere diverse origini. Può essere il risultato di una serie di fatti, eventi ed esperienze (positivi o negativi) che hanno condizionato l'intero giudizio del corso; una sorta di "effetto alone" per cui il giudizio si propaga a vari aspetti del corso. Può derivare da una sorta di rappresentazione collettiva della qualità del corso, per cui il giudizio finale, molto estremo e condiviso (sia sul versante positivo sia su quello negativo), rappresenta l'esito di processi di influenza sociale e di condivisione del vissuto del corso. Può rappresentare la combinazione di una serie di valutazioni individuali che convergono (in termini positivi o viceversa negativi) in quanto sono emersi chiari elementi di giudizio sulla qualità del corso che si è dimostrato agli occhi di tutti di buona qualità o viceversa di scarsa qualità.

I dati a disposizione non permettono di comprendere quale delle varie interpretazioni possibili prevalga. In ogni caso, l'analisi incrociata con i dati provenienti da altre fonti valutative (coordinatori e responsabili) potrà fornire qualche elemento di giudizio in più.

Percentuali di molto o abbastanza soddisfatti per singolo corso sui diversi ambiti indagati. Dati aggregati

Percorsi	N. allievi	Coordinamento	Prove di verifica	Docenza	Conoscenze sul MdL*	Competenze acquisite	Moduli integrati	Organizzazione (tempi e spazi)	Aspetti didattici	Stage
A	17	7.1	100%	57%	75%	94%	100%	40%	35%	--
B	28	7.8	100%	96%	95%	100%	100%	92%	89%	--
C	23	5.6	94%	73%	95%	100%	95%	74%	91%	95%
D	21	7.1	55%	95%	90%	95%	81%	76%	62%	--
E	19	6.3	83%	95%	68%	84%	89%	89%	82%	--
F	4	7.2	75%	75%	75%	75%	100%	100%	67%	--
G	19	7.1	69%	83%	72%	100%	94%	71%	95%	100%
H	22	8.5	95%	100%	95%	100%	100%	100%	100%	100%
I	23	8.1	95%	100%	94%	91%	96%	81%	100%	100%
J	24	8.5	95%	100%	92%	100%	100%	100%	87%	100%
K	17	6.3	61%	100%	100%	93%	93%	82%	87%	100%
L	20	6.1	75%	90%	82%	90%	95%	53%	67%	78%
M	13	5.7	56%	50%	100%	61%	61%	45%	60%	75%
N	13	6.6	83%	83%	61%	92%	92%	61%	85%	91%
O	18	5.8	78%	78%	--	78%	82%	61%	76%	--
P	20	3.3	10%	11%	40%	50%	33%	20%	30%	86%
Q	23	5.9	65%	86%	82%	78%	74%	45%	42%	--
R	23	7.1	100%	100%	91%	100%	96%	86%	95%	100%
S	26	6.4	0%	42%	--	--	--	35%	67%	--
T	27	7.1	95%	74%	60%	81%	96%	81%	100%	100%
U	25	6.2	100%	80%	56%	80%	76%	16%	48%	--
V	19	5.3	75%	56%	--	56%	65%	50%	68%	--
W	11	7.3	45%	78%	100%	73%	82%	27%	27%	--
X	24	5.7	91%	92%	61%	64%	72%	33%	33%	--
Y	28	6.0	79%	75%	82%	93%	89%	56%	89%	87%
Z	23	7.1	94%	95%	83%	86%	86%	68%	77%	--
TOT	532	6.6	77%	81%	79%	86%	86%	64%	74%	93%

Coordinamento (voto medio su scala da 1 a 10); *Interventi per conoscere il mondo del lavoro; Aspetti didattici (materiali e attrezzature).

4. LE VALUTAZIONI DEI RESPONSABILI DELLE STRUTTURE FORMATIVE COINVOLTE

Una fonte fondamentale per comprendere l'andamento delle singole iniziative formative e per valutare in modo più completo la riuscita della sperimentazione nel suo complesso è costituita dai responsabili delle strutture formative (presidi delle scuole superiori e direttori dei centri di formazione) che hanno preso parte all'iniziativa.

Il loro punto di vista è quello di chi valuta le sperimentazioni in una prospettiva più generale, tesa a collocarle all'interno del funzionamento generale delle strutture di cui sono responsabili. In particolare sono state richieste informazioni relative a:

- modalità di coordinamento e collaborazione fra scuola e formazione professionale;
- impatto del progetto sulle strutture formative;
- valutazione sulle caratteristiche e la trasferibilità del progetto;
- considerazioni sul sistema integrato di istruzione e formazione

Grazie all'insieme di questi dati si può costruire un bagaglio informativo utile per trarre un primo bilancio sull'iniziativa in corso e per offrire una gamma di possibili accorgimenti, soluzioni, idee per il futuro miglioramento degli interventi e per lo sviluppo complessivo del sistema integrato di istruzione e formazione.

Con questa serie di obiettivi, è stata organizzata una rilevazione che ha coinvolto 44 fra direttori di centri di formazione e presidi di scuole superiori impegnati nell'attività integrata. Tali dirigenti sono stati interpellati mediante uno strumento di rilevazione composito, costituito da una parte standardizzata (con modalità di risposta predefinite) e da una parte aperta (con domande a risposta libera).

Come detto, i soggetti coinvolti nell'indagine sono 44; si tratta di 25 presidi e 19 direttori di centri di formazione. In 19 casi l'interpellato gestiva un corso integrato (12 presidi e 7 direttori); in 25 casi un corso post-diploma (13 presidi e 12 direttori).

Di seguito sono presentati i dati raccolti mediante la rilevazione appena descritta.

In sede di restituzione del punto di vista dei responsabili delle strutture si è deciso di non procedere ad una differenziazione interna tra esperienze relative ai corsi post diploma ed esperienze che si riferiscono ai percorsi triennali integrati.

Abbiamo infatti verificato che per molti aspetti non esistono valutazioni significativamente diverse tra i giudizi dei responsabili che hanno seguito le due diverse sperimentazioni.

D'altra parte, considerando i giudizi espressi complessivamente dall'intero gruppo dei responsabili è stato possibile ragionare su un numero più elevato di soggetti, procedendo quindi anche ad una verifica dell'esistenza di eventuali differenze tra i giudizi dei Presidi e quelli dei Responsabili delle strutture di Formazione Professionale.

In questo capitolo, oltre a presentare i dati generali relativi ai 44 soggetti, si condurrà costantemente un confronto fra le risposte fornite da presidi e direttori e da responsabili di corsi post-diploma e corsi integrati. Tale confronto dovrebbe permettere di individuare eventuali differenze nelle soluzioni tecniche e organizzative per affrontare i problemi incontrati nelle azioni formative integrate.

4.1 Modalità di coordinamento tra scuola e formazione professionale

La prima area di indagine è costituita da un approfondimento sulle modalità adottate per coordinare l'intervento fra scuola e centro di formazione. Si tratta di un punto chiave del progetto, che intende favorire uno scambio fra due sistemi (istruzione e formazione) che fino ad ora hanno operato isolati.

Le domande poste cercano di chiarire in quale modo i responsabili hanno affrontato il problema del coordinamento, quali soluzioni hanno ideato e quali sono stati i problemi principali incontrati.

Un primo dato di carattere descrittivo riguarda **l'attribuzione di responsabilità operative fra scuola e struttura di formazione professionale** su varie aree di intervento. Si è chiesto di indicare a chi è stata attribuita tale responsabilità per le seguenti attività che caratterizzano il percorso tipo di un'iniziativa formativa (si veda tabella 1).

Tabella 1. Distribuzione delle responsabilità per varie aree di intervento. Valori assoluti (N=44*)

Attività	Responsabilità CFP	Responsabilità scuola	Responsabilità condivisa
analisi fabbisogni	12	1	27
progettazione impianto formativo	10	3	30
progettazione di dettaglio e programmazione didattica	3	3	34
reperimento o selezione dei partecipanti	6	16	18
individuazione docenti-esperti	15		27
integrazione fra docenti	8	5	30
monitoraggio attività d'aula	12	5	26
rapporto con le imprese	22	1	17
organizzazione materiali didattici	20	6	15
verifica apprendimenti	13	4	26
gestione budget e rendicontazione	34	1	7

* Numerosità inferiore a 44 a causa di risposte mancanti

I dati esposti in tabella mostrano come la condivisione di responsabilità sia stata più elevata per alcune aree operative, mentre su altre si è mantenuta una separazione dei carichi decisionali e gestionali.

In particolare, si nota come le attività tipiche del coordinamento didattico (programmazione; integrazione corpo docente; monitoraggio attività d'aula; verifica apprendimenti; progettazione) siano state gestite in comune nella gran parte dei casi. Altre attività, che non rientrano a pieno titolo nella tradizione delle responsabilità scolastiche, sono state attribuite per lo più ai centri di formazione (gestione budget e rendicontazione; rapporto con le imprese). Una eccezione sembra costituita dall'analisi del fabbisogno su cui gli istituti scolastici si sono impegnati in misura significativa con una condivisione di responsabilità.

L'analisi del dato disaggregato per tipologia corsuale (corso post-diploma e corso integrato) e per tipo di dirigente interpellato (preside o direttore) non ha messo in evidenza significative differenze nella distribuzione delle risposte. In pratica, la tendenza esposta in tabella sembra caratterizzare in modo omogeneo i corsi post-diploma e i corsi integrati.

Al di là del dato descrittivo, è stato chiesto un giudizio sulla **chiarezza nell'attribuzione dei compiti e delle responsabilità** fra scuola e struttura di formazione professionale.

In tal modo si è cercato di esplorare anche l'orientamento generale dei rispondenti rispetto al funzionamento complessivo dell'integrazione fra i due sistemi.

Le risposte sono state organizzate su una scala a cinque intervalli (da 1=poco chiara a 5=molto chiara). La grande maggioranza dei rispondenti si è collocata nella parte positiva della scala (13 soggetti sul valore 5; 16 soggetti sul valore 4); 13 soggetti hanno scelto il valore mediano della scala (3); solo 2 soggetti hanno dato una valutazione tendenzialmente negativa (valore 2). La media è risultata uguale a 3,9.

Anche in questo caso non si rilevano differenze fra le risposte di presidi e direttori e fra responsabili di corsi post-diploma e corsi integrati del triennio delle superiori.

Dunque, si registra una generalizzata e diffusa valutazione positiva delle modalità di coordinamento, comune ad entrambi i tipi di corso e ai responsabili di entrambe le strutture coinvolte.

Per quanto riguarda l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Scuola e FP nella gestione del progetto, si è rilevato che in 31 casi è stata stabilita all'interno di un piano complessivo di gestione del progetto, in 12 casi è stata assunta di fatto col procedere del progetto, mentre in un solo caso non è mai stata definita.

Più in dettaglio, si è indagato sulle concrete **modalità operative attivate per garantire la gestione e supervisione integrata del progetto**.

In quasi tutti i casi (38) si è proceduto alla nomina di un coordinatore-responsabile di progetto. Tale ruolo è stato attribuito congiuntamente a persone della scuola e del centro di formazione in 33 dei 44 casi.

Negli altri 11 casi la responsabilità del coordinamento è stata affidata esclusivamente a personale del centro di FP.

La costruzione di un team per la realizzazione del percorso formativo ha riguardato 39 dei 44 casi. Esso è composto dai coordinatori di scuola e centro di formazione e da docenti delle due strutture. In 8 casi sono stati inseriti nel team anche esponenti del mondo del lavoro.

In 21 casi è stato costituito un comitato tecnico di supervisione. Fanno parte del team tecnico i responsabili di progetto (della scuola e del centro), i coordinatori del progetto e esponenti del mondo delle imprese.

4.2 Impatto del progetto sulle strutture formative

Una seconda area presa in considerazione riguarda da vicino le possibili conseguenze che la realizzazione del progetto può avere generato nella scuola e nel centro di formazione.

Si intende osservare se vi è stata una fruttuosa contaminazione fra i due sistemi educativi-formativi e su quali aree tale contaminazione ha sortito i principali effetti.

In particolare, le domande sono indirizzate a rilevare l'eventuale creazione o potenziamento di aree di attività, di ruoli, di unità organizzative, di strumenti o procedure operative e di modalità innovative di gestione delle risorse.

Creazione o potenziamento di aree di attività all'interno della struttura scolastica o formativa si osservano le seguenti tendenze generali (tabella 2).

Tabella 2. Creazione o potenziamento di aree di attività. Valori assoluti (N=44*)

Attività	Nessun cambiamento	Potenziamento attività esistenti	Creazione nuove attività
analisi fabbisogni	20	13	7
progettazione	13	23	7
valutazione	13	20	5
coordinamento	10	24	8
tutorship	19	14	5
gestione materiali didattici	27	10	4
gestione budget e rendicontazione	31	6	2

* Numerosità inferiore a 44 a causa di risposte mancanti

Si può notare come la creazione di nuove attività sia limitata a sette/otto casi, mentre nella maggioranza delle situazioni il progetto ha stimolato il potenziamento di attività già esistenti.

Si notano anche alcune differenze tra le diverse aree indagate. Infatti, poco sembra cambiato nella gestione del budget, dei materiali didattici e nell'analisi del fabbisogno, mentre effetti più consistenti si osservano per quanto riguarda la progettazione, il coordinamento e i sistemi di valutazione.

Il potenziamento delle attività esistenti a seguito delle sperimentazioni sembra essere stato maggiore tra gli Istituti che tra gli Enti di FP. Anche la creazione di nuove attività riguarda quasi sempre le scuole, come nel caso dell'analisi dei fabbisogni (6 casi su 7), della progettazione (6 casi su 7), del coordinamento (6 casi su 8), e della tutorship (5 casi su 5).

Inoltre, si sono riscontrate differenze anche sulla base del tipo di sperimentazione attivata (triennale e post-diploma). Le esperienze post-diploma sembrano avere favorito una maggiore creazione o un potenziamento delle diverse attività connesse alla conduzione dei progetti formativi.

Creazione o potenziamento di ruoli all'interno delle strutture scolastiche e formative. In particolare, si è chiesto di segnalare eventuali cambiamenti rilevati in diverse figure: responsabile struttura; responsabile amministrativo; progettista; coordinatore; tutor; docente.

I segnali di cambiamento più significativi emergono in relazione alla figura del coordinatore (in 23 casi potenziata; in 10 casi creata ex-novo), del tutor (13 casi di potenziamento e 8 di creazione ex-novo) e del progettista (16 casi di potenziamento di tale figura e 7 di creazione ex-novo).

Qualche elemento di sviluppo si nota anche per il corpo docente, ma soprattutto in termini di potenziamento di figure già esistenti (14 casi). Invece, i ruoli dei responsabili di struttura e amministrativo non mostrano particolari cambiamenti (solo in 7 casi per i responsabili di struttura e in 4 per i responsabili amministrativi, si segnalano potenziamenti delle figure già esistenti).

Il quadro sopra esposto è condiviso dalle due strutture prese in esame (scuola e formazione professionale). Una sola differenza è marcatamente significativa e riguarda la figura del coordinatore; è il sistema scolastico che segnala i più consistenti cambiamenti in tale ambito, con 14 strutture che hanno potenziato la funzione e 8 che l'hanno creata ex-novo, mentre il sistema formativo segnala cambiamenti più contenuti.

Anche a questo livello le sperimentazioni relative ai corsi post diploma sembrano aver avuto un impatto maggiore. In questi casi avviene più frequentemente un potenziamento dei ruoli già esistenti e, in minor misura, la creazione di nuovi ruoli.

Creazione di nuove unità all'interno delle strutture prese in esame. In tal caso, presidi e direttori manifestano un relativo maggiore dinamismo.

Infatti, viene segnalata la creazione (5) o il potenziamento (6) di comitati tecnici per la supervisione di progetto; la creazione (16) o il potenziamento (17) di team di conduzione di attività didattiche; la creazione (10) o il potenziamento (16) di gruppi di analisi dei fabbisogni e di progettazione.

Scuola e formazione professionale si sono sviluppate di pari passo, nel senso che non si notano differenze significative nelle risposte di presidi e direttori, così come non vi sono differenze di rilievo nel resoconto di responsabili di corsi post-diploma o di corsi triennali integrati.

Procedure e metodologie di intervento. E' stato chiesto se si sono registrati cambiamenti interni nel ricorso a strumenti di progettazione, programmazione, gestione economico-finanziaria, gestione delle decisioni.

Per quanto riguarda la progettazione formativa, 14 soggetti non segnalano cambiamenti significativi, 19 indicano un potenziamento delle procedure esistenti, 5 la costituzione di nuovi strumenti.

Andamento molto simile si registra per quanto concerne la programmazione didattica (14 casi di non cambiamento; 19 di potenziamento; 8 di adozione di nuovi strumenti).

Meno innovazioni si hanno nelle procedure di gestione economico-finanziaria (25 casi di impermeabilità al cambiamento; 7 di potenziamento delle pratiche esistenti; 3 di adozione di nuovi strumenti) e in quelle decisionali (22 casi di non cambiamento; 14 di affinamento di pratiche già esistenti; 3 casi di inserimento di nuove procedure).

I cambiamenti segnalati si ripartiscono equamente fra istituti scolastici e centri di formazione professionale. Allo stesso modo, non vi sono effetti differenziati fra strutture che hanno gestito corsi post-diploma e quelle che hanno gestito corsi integrati triennali.

Modalità di gestione delle risorse. In particolare, si è chiesto di rilevare se la gestione del progetto integrato ha prodotto innovazioni nella gestione del monte ore dei docenti, nell'utilizzo dei laboratori, delle attrezzature tecnico-didattiche e degli spazi a disposizione.

Gli effetti più marcati si segnalano nell'uso di laboratori (23 soggetti segnalano innovazioni) e attrezzature (17 casi di innovazione). Meno frequenti sono le innovazioni segnalate nella gestione di spazi (14 casi) e, soprattutto, nell'utilizzo del monte ore degli insegnanti (7 casi).

Nel complesso, i segnali di innovazione provengono soprattutto dalla scuola, mentre meno coinvolta da cambiamenti appare la gestione delle risorse nei centri di formazione.

Inoltre, si nota che le innovazioni nella gestione del monte ore dei docenti sono generate quasi esclusivamente nelle sperimentazioni relative ai corsi post diploma.

4.3 Valutazione sulle caratteristiche e trasferibilità del progetto

In questo paragrafo vengono presentati i punti di vista dei responsabili delle strutture in merito ad una valutazione complessiva delle sperimentazioni e le condizioni per una loro efficace riproposizione e trasferibilità.

Ad essi in particolare è stato chiesto di esprimere una valutazione circa i principali punti di forza e di debolezza del percorso integrato, le modalità per migliorare l'efficacia degli interventi, le azioni di accompagnamento in vista di una trasferibilità delle sperimentazioni..

In rapporto a questo aspetti vengono di seguito riportate le osservazioni che sono state evidenziate con maggior frequenza all'interno delle risposte fornite dai responsabili alle domande aperte contenute nel questionario.

I principali punti di forza del percorso integrato. I responsabili tendono a dare una forte enfasi alle sperimentazioni come opportunità di confronto reciproco e di occasione per qualificare l'offerta formativa complessiva.

Questo giudizio riguarda entrambe le attività integrative sperimentate, anche se tra i soggetti che sono stati coinvolti nei corsi post diploma sembra complessivamente esserci una maggiore sottolineatura di questi aspetti.

Il punto di forza citato con maggior frequenza (32 volte) da presidi e direttori è l'occasione di *integrazione* tra scuola e centri di formazione professionale. La sperimentazione, infatti, ha favorito la conoscenza reciproca, lo scambio ed il confronto tra sistemi diversi attraverso efficaci occasioni di lavoro di gruppo. Più in generale ha ampliato e potenziato la rete di rapporti che le strutture avevano sul territorio (con Università, enti locali, aziende...).

Un'altra considerazione riguarda le modalità nuove di progettare i percorsi formativi. Il confronto tra le pratiche didattiche in uso nei diversi sistemi e l'acquisizione di metodologie nuove (inclusa l'esperienza di stage) ha favorito un arricchimento dei contenuti del curriculum formativo e una maggior qualità e diversificazione dell'offerta formativa. Queste voci sono state indicate da 21 soggetti.

I principali punti di debolezza del percorso integrato. D'altra parte molti intervistati (18) sottolineano anche una forte difficoltà a sviluppare e gestire i concreti processi di integrazione tra Istituto scolastico e struttura di FP.

In questo caso si tratta soprattutto di difficoltà segnalate dai responsabili che sono stati coinvolti nelle sperimentazioni relative ai percorsi triennali integrati.

I direttori delle strutture di FP evidenziano la presenza nella scuola di vincoli normativi e organizzativi (es. orari) che limitano la flessibilità delle azioni.

I presidi ricordano che non è semplice inserire i moduli integrativi nell'attività curricolare scolastica tradizionale.

Un elemento critico riguarda in particolare il personale non immediatamente chiamato a gestire direttamente le attività (soprattutto i docenti dei percorsi triennali integrati), che spesso risulta poco coinvolto rispetto alle finalità e alle caratteristiche della sperimentazione.

Analoghi problemi di motivazione sono inoltre segnalati da qualche responsabile in rapporto ai partecipanti, che a volte sono risultati anche troppo disomogenei tra di loro.

Un'ultima serie di considerazioni riguardano infine le misure di accompagnamento e assistenza tecnica. In particolare si sottolineano problemi di tempestività e di coordinamento tra lo sviluppo delle attività sperimentali e i tempi con cui sono state avviate le attività di assistenza.

Proposte per il miglioramento dell'efficacia degli interventi. In generale emerge comunque un apprezzamento e una volontà di continuare sulla strada delle esperienze di integrazione.

Molti evidenziano l'esigenza di un rafforzamento della rete di rapporti tra le strutture, per giungere ad un coordinamento e una cooperazione stabile tra i diversi soggetti coinvolti: scuola, formazione professionale, imprese, enti locali. Questo risultato può essere raggiunto con la promozione/diffusione delle iniziative e dei risultati, e attraverso azioni di sensibilizzazione verso i soggetti locali affinché siano maggiormente coinvolti nei progetti.

In questa logica vanno anche le richieste di dare continuità a queste sperimentazioni, evitando che restino interventi isolati.

Una richiesta che, a detta di parecchi responsabili, potrebbe contribuire a migliorare la qualità degli interventi riguarda una maggiore flessibilità nella gestione delle procedure amministrative, che permetta di apportare modifiche al progetto anche in itinere.

Altre proposte riguardano poi una serie di suggerimenti più specifici circa le caratteristiche e le modalità di gestione degli interventi. Essi vanno dalla maggior cura da porre alla progettazione integrata dei percorsi (in termini sia di tempo di lavoro che di coinvolgimento dei soggetti), all'ampliamento del periodo di stage, alla revisione di alcuni contenuti degli interventi.

Accanto a queste proposte viene rimarcata l'opportunità di anticipare gli interventi di assistenza tecnica, che dovrebbero essere paralleli alla realizzazione dei percorsi.

Un numero più ridotto di soggetti sottolinea l'esigenza di aumentare i finanziamenti per i progetti, riflettendo anche sulle modalità con cui vengono assegnate le risorse alle diverse attività.

Da 2 responsabili è venuta la richiesta di una maggior chiarezza sulle finalità e gli obiettivi del corso e sui ruoli.

Le azioni di accompagnamento. Direttori e Presidi sottolineano soprattutto l'esigenza di sostenere le sperimentazioni integrate con una adeguata azione di promozione (soprattutto quelle che riguardano i percorsi integrati del triennio, che si rivolgono ad una utenza potenziale, giovani e famiglie, che spesso non coglie immediatamente la valenza qualificante di questa proposta).

Viene poi sottolineato come occorra la sensibilizzazione e il coinvolgimento delle strutture ed enti presenti nel contesto territoriale locale e la diffusione dei risultati e delle metodologie adottate.

La trasferibilità e la diffusione delle iniziative dovrebbe poi essere favorita dall'assistenza tecnica (opportunitamente ricalibrata sui tempi e le esigenze dei progetti) e da uno snellimento delle pratiche burocratiche.

Sarebbe in particolare necessario fornire una adeguata opportunità di seminari di formazione al personale da coinvolgere gradualmente all'interno di queste esperienze.

4.4 Considerazioni sul sistema integrato di istruzione e formazione

Tra i responsabili delle strutture formative sembra emergere una diffusa condivisione del ruolo che, all'interno di un sistema integrato di istruzione e formazione dovrebbero avere rispettivamente le scuole, le agenzie di formazione professionale e le imprese.

Da questo punto di vista l'aver partecipato alle sperimentazioni, indipendentemente dal fatto che si trattasse di corsi post diploma piuttosto che di percorsi integrati triennali, sembra aver favorito (o quanto meno non aver rimesso in discussione) una comune rappresentazione circa le

caratteristiche di un futuro sistema integrato di istruzione e formazione professionale. Particolarmente importante appare la sostanziale condivisione di queste caratteristiche sia da parte dei Presidi che dei Direttori delle strutture di FP, in particolare per quanto riguarda il ruolo che i diversi soggetti dovrebbero svolgere all'interno di questo sistema.

Il ruolo della scuola. Gli intervistati, in una ipotesi di futuro sistema integrato, assegnano alla scuola una centralità per quanto riguarda la funzione educativo/culturale. Essa deve fornire soprattutto solide competenze di base, ma deve anche trasmettere anche competenze trasversali e competenze professionali generali tipiche dell'indirizzo scolastico prescelto dai giovani.

Un secondo aspetto riguarda i compiti che la scuola deve svolgere. Quello citato più frequentemente è il controllo dell'intero percorso formativo, e in particolare degli aspetti metodologici-didattici: progettare i percorsi, gestire le risorse, fare docenza, svolgere il coordinamento e le verifiche.

Infine la scuola si deve occupare di orientamento, deve effettuare l'analisi dei bisogni formativi degli utenti e collaborare con altri soggetti (centri di formazione e aziende) per la progettazione e realizzazione di attività che tengano conto delle esigenze del territorio e del mercato del lavoro locale.

Il ruolo della formazione professionale. Il ruolo chiave assegnato alla formazione professionale consiste nel favorire il collegamento e il coordinamento tra la scuola e mondo del lavoro. Essa deve collaborare con la scuola per costruire i percorsi e contemporaneamente favorire il coinvolgimento delle imprese in modo da collegare domanda e offerta di lavoro.

In primo luogo deve svolgere l'analisi dei fabbisogni del mondo produttivo, spesso in collaborazione con altri soggetti, per la definizione delle professionalità necessarie. Successivamente deve provvedere alla progettazione dei percorsi integrati basati sulla modularità.

Un secondo tipo di contributo si riferisce ai contenuti che i centri di formazione devono affrontare. Il loro ruolo deve essere quello di fornire competenze professionali specialistiche, in modo da consentire alle persone di acquisire competenze spendibili nel mondo produttivo. A questo aspetto si collega il compito di gestire i rapporti con le imprese e la pianificazione e realizzazione degli stage e dei tirocini in azienda.

Infine alla FP è riconosciuta anche una maggiore esperienza nella gestione di tutte le procedure amministrative collegate ad una modalità di lavoro su progetti finanziati con specifiche voci di budget.

Il ruolo delle imprese. Il compito assegnato più spesso alle imprese è l'individuazione dei fabbisogni formativi del mondo del lavoro. In collaborazione con la FP e la Scuola, deve intervenire nella definizione dei profili professionali necessari e fornire alle strutture formative informazioni e stimoli per una progettazione mirata.

Compito delle imprese è anche quello di rendersi disponibili per le esperienze pratiche degli allievi, di progettare e di realizzare le esperienze di stage e di tirocinio. Più nello specifico, le aziende devono formare gli allievi, tramite gli stage, facendo acquisire loro competenze operative e facendo conoscere la realtà delle imprese e, più in generale, del mondo del lavoro.

Infine alle imprese è richiesto un contributo alla fase di realizzazione degli interventi, fornendo docenze e testimonianze, oppure mettendo a disposizione degli allievi le nuove tecnologie.

Un numero più ristretto di intervistati segnala comunque che sarebbe utile un contributo attivo delle imprese durante la progettazione e organizzazione del percorso formativo.

Il ruolo della regione Emilia Romagna. Alla Regione è richiesto di definire gli indirizzi di programmazione degli interventi formativi, stabilire le procedure e svolgere un ruolo di coordinamento e verifica degli interventi .

In secondo luogo, Regione e Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbero elaborare indirizzi programmatici convergenti che favoriscano l'incontro ed il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati, permettendo l'attuazione e il consolidamento delle esperienze di integrazione realizzate. A questo proposito dovrebbe essere posta particolare attenzione alle attività di promozione, divulgazione e trasferimento delle sperimentazioni .

In una logica di sviluppo del sistema integrato rimane poi estremamente importante il supporto e l'assistenza tecnica alle strutture che partecipano alle sperimentazioni, con le relative azioni di supervisione e monitoraggio delle attività.

Il ruolo del Ministero della Pubblica Istruzione. Innanzitutto, in collaborazione con la Regione, deve promuovere l'integrazione attraverso la diffusione e promozione delle iniziative e dei risultati conseguiti, creando momenti di confronto tra le diverse esperienze, nella logica di aumentare le strutture coinvolte e mettere a regime le sperimentazioni.

All'interno di questo processo occorre che il Ministero, per la parte che gli compete, definisca le linee guida per la progettazione dei percorsi integrati e identifichi standard formativi e valutativi che portino ad un sistema di certificazione riconosciuto e spendibile.

Inoltre è necessario che favorisca una maggiore flessibilità procedurale e sostenga l'autonomia scolastica, anche attraverso la formazione del personale (docente e non docente).

Infine il Ministero dovrebbe avere un ruolo più attivo nella individuazione e nella allocazione dei finanziamenti necessari allo sviluppo di un sistema integrato.

Ai responsabili è stato anche chiesto **in che misura i diversi attori coinvolti nelle sperimentazioni (scuola, formazione professionale, imprese) siano in grado, oggi, di far fronte ad una iniziativa diffusa di integrazione.**

Per quanto riguarda il livello di adeguatezza della scuola, 31 intervistati ritengono che essa sia abbastanza o pienamente in grado di svolgere un ruolo positivo, mentre 12 soggetti reputano che l'istituzione scolastica svolgerebbe tale ruolo con molte difficoltà.

Il giudizio è un po' meno severo per quanto concerne il sistema della formazione professionale, considerato adeguato alla nuova sfida da 38 soggetti e in difficoltà soltanto da 5.

Il giudizio più critico è rivolto alle imprese, considerate impreparate da 18 soggetti e abbastanza o molto adeguate da 24.

Riguardo ai ruoli istituzionali di Regione Emilia Romagna e Ministero della Pubblica Istruzione, i giudizi sono generalmente positivi, anche se differenziati.

La Regione è considerata idonea a gestire in modo adeguato il proprio ruolo da 36 dei 44 intervistati (con 22 soggetti che la considerano pienamente in grado).

Per il Ministero i valori sono più bassi: le valutazioni positive sono 23, mentre quelle negative sono 17.

Non si riscontrano differenze nelle risposte di presidi e direttori e in responsabili di corsi post-diploma rispetto a chi ha gestito corsi triennali integrati. Unico dato significativo è costituito da

un giudizio più severo sulle capacità del Ministero da parte dei direttori di centri di formazione rispetto ai presidi.

Riguardo a valutazioni complessive circa **l'utilità e realizzabilità del sistema integrato**, sono stati raccolti dati mediante scale di risposta articolate su dieci livelli (da 1=poco a 10=molto). La quasi totalità dei soggetti (42) considera il sistema integrato come molto utile, mentre solo due dirigenti manifestano dubbi in proposito (media = 8,8).

Più disomogeneo è il giudizio sulla realizzabilità del sistema. Sebbene almeno 4 intervistati siano decisamente scettici sulla possibilità di realizzare un sistema integrato, sono 25 i responsabili che hanno fiducia nella possibilità di replicare la sperimentazione su larga scala. Gli altri 15 interpellati attribuiscono valori di risposta intermedi, segno che manifestano dei dubbi sulla piena realizzabilità del progetto (media = 7,5).

Anche in questo caso, la variabilità delle risposte non è da ricondurre al tipo di figura interrogata (preside versus direttore) o al tipo di corso gestito (post-diploma versus corso triennale integrato).

5. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In quest'ultimo capitolo viene proposta una sintetica lettura "trasversale" dell'insieme di informazioni e considerazioni provenienti dai vari soggetti che sono stati a diverso titolo coinvolti nella sperimentazione del primo anno dei percorsi integrati triennali all'interno della scuola superiore.

Lo scopo di quest'ultimo capitolo non è certo quello di sostituirsi, attraverso una schematica ripresa dei diversi punti di vista, alla ricchezza delle osservazioni offerte dai vari testimoni privilegiati che sono stati intervistati.

Il tentativo è piuttosto quello di fornire un ulteriore stimolo alla rilettura e all'approfondimento delle osservazioni contenute nei capitoli precedenti, riprendendo la logica da cui è partita questa attività di valutazione dei corsi integrati.

Scopo di questa attività di valutazione era infatti quella di fornire ai *decisori*, Regione e Ministero, e ai *soggetti* che operano nei sistemi partner (responsabili delle strutture, coordinatori delle azioni e componenti dei *Team integrati*, referenti aziendali, partecipanti) un'informazione strutturata sul processo di integrazione attivato nell'ambito del primo anno di sperimentazione dei percorsi triennali integrati, in vista di una riproposizione migliorativa delle esperienze e di un ulteriore passo nella direzione della creazione di un sistema integrato di istruzione e formazione.

Qui di seguito sono quindi formulate alcune sintetiche considerazioni che cercano di valorizzare le considerazioni che emergono dai diversi materiali raccolti e sistematizzati nei capitoli precedenti, fornendo un quadro sull'attuale situazione che caratterizza le esperienze in corso, evidenziandone i punti di forza e gli aspetti critici, e formulando alcune ipotesi di lavoro per supportare l'ulteriore qualificazione degli interventi.

Coerentemente con le dimensioni di analisi che hanno guidato l'intero percorso di valutazione che è stato adottato per la raccolta delle informazioni provenienti dai diversi soggetti, queste osservazioni conclusive riguarderanno rispettivamente:

- le caratteristiche del processo di integrazione tra scuola, strutture di formazione professionale e imprese nella gestione dei progetti integrati
- le caratteristiche delle azioni formative realizzate
- l'impatto delle esperienze realizzate sui partecipanti e sulle strutture di istruzione e formazione che le hanno condotte
- le indicazioni per consolidare e diffondere le esperienze integrate.

5.1 Le caratteristiche del processo di integrazione

La sperimentazione ha costituito un importante momento di collaborazione e di innovazione, che però ha bisogno di assestarsi per diventare una effettiva pratica di integrazione.

La progettazione e la realizzazione dei moduli integrati ha consentito di inserire nel percorso scolastico obiettivi e modalità di formazione innovative e complementari.

Esiste però ancora la necessità di curare meglio, soprattutto dal punto di vista della percezione dei partecipanti e dell'insieme dei docenti del Consiglio di Classe, il raccordo tra questi moduli e l'insieme del percorso scolastico.

La progettazione operativa e la pianificazione degli interventi è un momento critico, a cui va dedicata una particolare attenzione.

In diversi casi, al di là dei buoni propositi progettuali, non sempre è stato possibile adottare le modalità didattiche più adeguate a raggiungere gli obiettivi prefissati. Su questo aspetto giocano diverse variabili, che però possono sostanzialmente essere ricondotte all'inserimento di questa sperimentazione in un contesto che, a differenza dei corsi post diploma, presenta dei vincoli organizzativi e istituzionali molto più rigidi.

Proprio per questo, forse più che sulla qualità dell'impianto progettuale, l'esito concreto delle attività integrate dipende molto da come si riesce a superare le difficoltà organizzative e le resistenze culturali presenti nello specifico contesto, mantenendo un elevato livello di coerenza con gli obiettivi iniziali.

Il coinvolgimento delle imprese è più difficile da attivare rispetto ai corsi post diploma.

Gli interventi sono rivolti ad un'utenza che, rispetto ai corsi post diploma, viene percepita ancora relativamente lontana dall'inserimento lavorativo.

Questo in parte giustifica il ruolo relativamente poco significativo che viene giocato dal mondo delle imprese in queste sperimentazioni. D'altra parte, un loro coinvolgimento più marcato agevolerebbe l'attivazione moduli integrati in una prospettiva di "rilettura" delle competenze complessivamente offerte dall'intero percorso scolastico.

Le esperienze realizzate evidenziano come un approccio di questo tipo rende più facilmente riconoscibile e progettabile, alla scuola e alla FP, una coerente prospettiva di percorso integrato..

5.2 Le caratteristiche delle azioni formative realizzate

La progettazione dei moduli integrati ha introdotto interessanti elementi di innovazione, sia per quanto riguarda gli obiettivi che le metodologie didattiche.

C'è l'esigenza di curare di più la definizione dell'insieme di competenze che caratterizzano l'intero percorso, per facilitare la ricerca di un raccordo.

La progettazione dei moduli integrati si è caratterizzata sia per lo sforzo di evidenziare competenze tradizionalmente meno definite e focalizzate all'interno dei percorsi scolastici, che quindi potessero fornire valore aggiunto alle attività di integrazione.

L'attività si è caratterizzata per un ampio ricorso a metodologie didattiche attive.

C'è tuttavia da consolidare ulteriormente una pratica di progettazione centrata sulle competenze, che all'interno dei percorsi tipicamente scolastici deve ancora trovare una adeguata diffusione e condivisione.

Inoltre i vincoli organizzativi in cui i moduli si sono inseriti spesso hanno limitato la scelta e/o l'impatto dei setting formativi e delle strategie didattiche adottate.

Il coordinamento didattico, con il relativo presidio dell'integrazione di studenti e docenti, costituiscono una variabile critica per il successo delle sperimentazioni.

A differenza delle iniziative post diploma l'utenza spesso non partecipa all'iniziativa a seguito di una "iscrizione" e "selezione".

A maggior ragione, per il successo delle iniziative, diventa fondamentale un attento presidio e coinvolgimento dei partecipanti, da una attenta analisi delle loro attese e motivazioni iniziali fino al costante monitoraggio della formazione erogata.

Ma è altrettanto importante preoccuparsi di sviluppare strategie di integrazione nei confronti dei docenti del Consiglio di Classe. L'atteggiamento di rifiuto e/o di accettazione degli altri docenti influisce in modo determinante, non solo sul complessivo consenso da parte del sistema scuola alla formazione integrata, ma anche sulla percezione e sulle rappresentazioni degli allievi nei confronti di questa azione.

La sperimentazione della dichiarazione di competenza è un'importante opportunità di integrazione.

Bisogna tuttavia approfondire questa pratica di lavoro, sia a livello tecnico operativo che istituzionale.

L'esigenza di valutare le competenze acquisite con i diversi moduli si è rivelata uno stimolo prezioso e tende a dare una prospettiva più strutturale all'integrazione.

E' tuttavia evidente che si tratta di arrivare ad una maggiore omogeneità nella definizione degli "oggetti" e delle "modalità" del riconoscimento e della certificazione delle competenze.

5.3 Impatto delle esperienze realizzate

**Gli studenti dimostrano di apprezzare l'iniziativa.
Ma il loro giudizio indica anche l'esistenza di significativi margini di miglioramento.**

In generale vi è un ampio apprezzamento di queste sperimentazioni da parte degli studenti (la percentuale di soddisfatti si aggira intorno al 75%).

Gli elementi di maggior soddisfazione riguardano inoltre proprio le attività chiave della sperimentazione (i moduli integrati e i tirocini).

D'altra parte, soprattutto se confrontati con i giudizi relativi ai corsi post diploma, emergono due indicazioni critiche:

- un minor assestamento di queste esperienze. Infatti i giudizi relativi ai diversi corsi presentano un grado di variabilità più alta rispetto a quelli post diploma, con una più chiara distinzione tra esperienze giudicate complessivamente più o meno positivamente.
- una minor soddisfazione relativamente agli aspetti di tipo didattico-organizzativo, a conferma dei vincoli e delle difficoltà ricordate in precedenza.

**La collaborazione ha favorito una importante conoscenza reciproca, ed ha permesso di cominciare a delineare un possibile ruolo dei diversi partner in un sistema integrato.
Ma bisogna fare un ulteriore salto di qualità per consolidare effettive pratiche di integrazione.**

Queste esperienze non sono ancora arrivate ad evidenziare consolidate strategie di integrazione. Tuttavia la collaborazione e la conoscenza reciproca maturate attraverso di esse costituiscono una premessa fondamentale in vista del futuro sviluppo di compiuti percorsi di integrazione.

Chi ha partecipato positivamente a queste esperienze è andato elaborando una prima rappresentazione del possibile ruolo dei diversi partner, che non è dissimile da quello maturato da chi ha sviluppato le esperienze nel post diploma.

La scuola dovrebbe essere attenta alla finalità "educativa" nei confronti del soggetto e allo sviluppo delle sue competenze di base e trasversali. La scuola quindi diventa una "tappa" e non più lo stadio finale nel processo di acquisizione delle competenze.

Alla FP spetta, invece, il compito di contestualizzare l'intervento connotandolo professionalmente, introdurre nella scuola la cultura del lavoro, la logica del "saper fare"..

L'impresa completa il "ciclo" formativo fornendo i "ritorni" necessari per apportare aggiustamenti e/o miglioramenti al percorso didattico. Inoltre consente agli allievi di sperimentare e sperimentarsi, attraverso la verifica sul campo, rispetto a ciò che è stato appreso nel contesto d'aula.

La collaborazione nella gestione delle sperimentazioni ha favorito lo sviluppo di nuove competenze professionali.

Questo patrimonio tende però a rimanere circoscritto ai team integrati.

La scuola ha avuto la possibilità di sperimentare e cominciare ad acquisire modelli di progettazione e strategie didattiche innovative. La FP di mettere meglio a fuoco la centralità e l'esigenza di porre molta cura al processo didattico, dovendo sviluppare strategie di coinvolgimento e attivazione degli studenti in un contesto che era meno immediatamente disponibile e preparato a condividerne il significato.

Questo patrimonio si è però sedimentato essenzialmente a livello di team integrati, mentre solo occasionalmente ha investito il resto dei docenti.

I coordinatori e i membri dei team integrati lamentano una grossa difficoltà nel coinvolgere le strutture scolastiche in cui si stanno sviluppando le sperimentazioni.

5.4 Le indicazioni per consolidare e diffondere le esperienze integrate

**Legittimare più compiutamente l'azione dei team integrati e dei coordinatori.
Supportare in modo più sistematico la loro azione di promozione e realizzazione degli interventi all'interno delle strutture scolastiche.**

Non esiste un adeguato riconoscimento delle energie effettivamente richieste per assicurare il presidio dei progetti integrati.

Chi si impegna in queste funzioni ha la sensazione di non trovare un sostegno e una legittimazione adeguati, rispetto al ruolo che è chiamato a svolgere.

In particolare occorre una maggiore consapevolezza circa il forte impatto dei progetti sulle strutture scolastiche in cui vengono realizzati.

Le sperimentazioni richiedono dei cambiamenti che coinvolgono tutti i docenti, suscitando le inevitabili difficoltà e resistenze che sollevano tutte le sperimentazioni che vanno a coinvolgere effettivamente le pratiche e gli atteggiamenti più consolidati.

Si tratta di difficoltà che i coordinatori e i team integrati non possono affrontare da soli. Occorre un forte investimento dei responsabili delle strutture scolastiche ed una adeguata azione di supporto orientata a dare rilievo alle sperimentazioni ed a valorizzarne i risultati.

Coinvolgimento e responsabilizzazione dei Consigli di Classe rispetto agli obiettivi dei percorsi integrati.

L'atteggiamento dei docenti è fondamentale rispetto all'impatto reale di queste attività negli specifici contesti. All'interno delle attività di accompagnamento questo dovrebbe essere assunto come uno degli obiettivi su cui lavorare con particolare attenzione.

Avviare una riflessione e un dibattito che favorisca, al di là delle singole sperimentazioni, una "visione di insieme" di un sistema di offerta formativa integrata.

Per gli studenti della Scuola Superiore oggi non è facile capire quale possa essere il valore aggiunto di iniziative di questo tipo. E' importante che le sperimentazioni siano accompagnate da momenti di diffusione dei risultati e di vero e proprio marketing orientato alla promozione di queste iniziative.

Rendere più agevole la gestione burocratica e amministrativa dei progetti.

Le regole amministrative e gli adempimenti burocratici non sono un fattore facilitante.

Le pratiche burocratiche assorbono molte energie. La rigidità nell'uso del budget non facilita l'allocazione ottimale delle risorse in rapporto al procedere dell'intervento formativo.

La scarsa responsabilizzazione della Scuola nella gestione amministrativa delle risorse è un fattore che ne rallenta il pieno coinvolgimento nelle sperimentazioni.

I punti qualificanti delle sperimentazioni devono trovare corrispondenza in un contesto istituzionale che sia in grado di valorizzarli.

Le sperimentazioni tendono ad essere promosse mettendo un'enfasi particolare sull'integrazione tra i sistemi e l'acquisizione di competenze riconoscibili e valorizzabili, anche all'interno di percorsi di sviluppo professionali flessibili e individualizzati.

D'altra parte non esiste un coerente sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti che possa rendere effettivamente praticabili queste istanze.

L'assistenza tecnica è importante, ma va migliorata la sua collocazione all'interno dello sviluppo dei progetti.

Occorre una più stretta relazione temporale tra le tematiche proposte dall'assistenza tecnica e le scadenze reali dei progetti. Occorre facilitare una maggior circolazione delle esperienze realizzate e prevedere dei feedback più tempestivi e sistematici.

ALLEGATI

Gli strumenti per la raccolta delle informazioni

Griglia di intervista coordinatori delle Scuole e dei CFP

1. Descrizione delle fasi di costruzione dell'impianto corsuale

L'analisi del fabbisogno e l'individuazione del profilo professionale oggetto di sperimentazione (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- riferimenti a studi/analisi sui profili professionali delle imprese e del MdL
- grado di aggiornamento di tali studi
- esistenza di studi/analisi ad hoc
- eventuale descrittivo della situazione professionale (processi di lavoro, funzioni, attività, competenze) eventuale rimessa a punto
- esistenza di analisi delle caratteristiche di ingresso dei partecipanti al corso

La progettazione dei percorsi formativi integrati (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- modalità di costruzione del progetto (p. di massima, p. di dettaglio)
- precisione e pertinenza rispetto alle indicazioni emerse dall'analisi dei fabbisogni e/o dal profilo (materiali di riferimento)
- modalità di scelta dei moduli integrati (come sono stati raccordati)

La progettazione e la realizzazione dello stage aziendale (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- individuazione delle imprese (modalità di scelta)
- esistenza di un piano operativo di stage
 - definizione degli obiettivi
 - individuazione delle attività da svolgere
 - degli strumenti da utilizzare (diari, griglie...)
 - definizione dei tempi e dell'articolazione
 - modalità di collocazione dei partecipanti
- modalità per concordare l'inserimento in impresa:
 - accordi informali
 - progetto scritto proposto dalla struttura formativa e accettato dall'impresa
 - lavoro comune per definire inserimento
- ruolo, compiti del tutor aziendale
- attività di monitoraggio (chi lo ha fatto, frequenza visite, frequenza dei rientri)
- valutazione dello stage

2. L'organizzazione didattica e metodologica del percorso integrato

La funzione di coordinamento come si è configurata

- soggetti coinvolti e ripartizione dei compiti
- modalità di raccordo/integrazione tra le diverse figure intervenute
- attività svolte:
 - partecipazione alla progettazione operativa (come e quando)
 - selezione partecipanti
 - reperimento docenti/esperti
 - integrazione e rapporto docenti/esperti (incontri: équipe completa, individuali, gruppo)
 - rapporto con il gruppo in formazione
 - ⇒inizio corso
 - ⇒in itinere
 - ⇒finale
 - eventuale presenza di un tutor
 - rapporti con le aziende
 - organizzazione dei materiali didattici
 - gestione del budget
 - gestione burocratica/rendicontazione

Metodologia didattica, strumenti, strutture utilizzate

- rapporto teoria-prassi:
- utilizzo di metodologie attive, innovative e diversificate:
 - lezioni, case study, action learning, problem solving, simulazioni, eserc. gruppo
 - project work, visite guidate, ecc.
- articolazione degli interventi dei docenti/esperti
- parti del percorso gestite dalla scuola e altre dal CFP e/o insieme
- interventi di testimoni provenienti da imprese (solo testimoni o anche docenti)
- profilo dei docenti (pertinenza del titolo di studio, esperienza professionale di settore e nella disciplina)
- disponibilità spazi e attrezzature in relazione alle esigenze didattiche (esigenza di futuri potenziamenti...)

Rapporto/coerenza tra progetto e realizzazione del corso

_cosa è stato modificato e perché

Modalità e strumenti di valutazione

- valutazione in ingresso delle competenze
- prove di verifica intermedie (per singolo modulo, quali)
- questionario di gradimento (inizio, per modulo/intermedio, finale)

- con quali strumenti
- i partecipanti sono stati coinvolti nella discussione dei risultati

Modalità di certificazione

come e da chi è stato costruito il sistema di certificazione

- che cosa viene certificato al termine dell'attività formativa (figura professionale, competenze,...)
- tipologia attestato (allegare)
- tipo di prove adottate per la valutazione finale/esame
- eventuale riconoscimento crediti formativi in ingresso
- eventuale dichiarazione di competenza

3. Considerazioni complessive sui percorsi formativi integrati

Principali punti di forza e di debolezza nella realizzazione dei percorsi integrati (relativamente agli aspetti didattici, organizzativi/istituzionali e nelle relazioni)

Sulla base dell'esperienza realizzata, quale ruolo/missione attribuisce a ciascun soggetto in un sistema integrato di istruzione e formazione

Scuola

FP

Impresa

Sulla base dell'esperienza realizzata, quali aspetti possono essere trasferiti in ambito scolastico o formativo

Innovazioni nel modo di lavorare all'interno della struttura:

Sulla base dell'esperienza realizzata, quali proposte di miglioramento (anche per favorirne la diffusione e la trasferibilità)

QUESTIONARIO RIVOLTO A PRESIDI E DIRETTORI

LA COLLABORAZIONE TRA SCUOLA E FP NELLA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

1.1 Qui di seguito vengono indicate alcune delle principali attività che possono essere richieste per la realizzazione del corso integrato post diploma. Può, per favore, indicare come sono state distribuite tra Istituto scolastico e struttura di FP le responsabilità relative a ciascuna delle attività elencate ?

(per ogni attività, rispondere barrando una sola casella)

Attività	Responsabilità attribuita alla struttura di FP	Responsabilità attribuita all'Istituto scolastico	Responsabilità condivisa da entrambi	Attività non prevista nel progetto
a) Analisi fabbisogni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Progettazione impianto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Progettazione di dettaglio e programmazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Reperimento/selezione partecipanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Individuazione/reperimento docenti/esperti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Integrazione/rapporto tra i vari docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Monitoraggio attività aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rapporto con le imprese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Organizzazione materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verifica apprendimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Gestione budget/rendicontazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2 Come giudica, complessivamente, l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Istituto scolastico e struttura di FP nella gestione del progetto integrato?

poco chiara (1) (2) (3) (4) (5) **molto chiara**

1.3 Come si è arrivati a definire reciprocamente l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Istituto scolastico e struttura di FP nella gestione del progetto integrato?

(Rispondere barrando una sola casella)

- non si è mai definita
- assunta/accettata di fatto con il procedere del progetto

- stabilita all'interno di un piano complessivo di gestione del progetto

1.4 Quali dispositivi di coordinamento sono stati eventualmente previsti per la gestione e supervisione del progetto integrato?

Nomina di coordinatore/i responsabile del progetto	(si)	(no)
Costituzione di un team per la realizzazione del percorso formativo	(si)	(no)
Costituzione di un Comitato Tecnico per la supervisione del progetto	(si)	(no)
Altro (_____)	(si)	(no)

1.4.1. Nel caso sia stato istituito un ruolo di coordinamento del progetto, a chi è stato attribuito?
(rispondere barrando una sola casella)

- a una persona appartenente all'Istituto scolastico
 a una persona appartenente alla struttura di FP
 congiuntamente a una persona appartenente all'Istituto scolastico e a una appartenente alla struttura di FP

1.4.2. Nel caso sia stato costituito un team per la realizzazione del percorso formativo, da chi era composto?
(rispondere barrando una o più caselle)

- Coordinatore Istituto scolastico responsabile del progetto
 Coordinatore struttura di FP responsabile del progetto
 Docenti Istituto scolastico
 Docenti struttura FP
 Esponenti mondo del lavoro o delle imprese
 Altri (_____)

1.4.3. Nel caso sia stato costituito un Comitato tecnico per la supervisione del progetto, da chi era composto?
(rispondere barrando una o più caselle)

- Responsabile Istituto scolastico (o suo delegato diverso dal coordinatore del progetto)
 Responsabile struttura di FP (o suo delegato diverso dal coordinatore del progetto)
 Coordinatore Istituto scolastico responsabile del progetto
 Coordinatore struttura di FP responsabile del progetto
 Altro personale Istituto scolastico (_____)
 Altro personale struttura FP (_____)
 Esponenti mondo delle imprese
 Altri (_____)

IMPATTO DEL PROGETTO INTEGRATO SULLA STRUTTURA FORMATIVA

2.1 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuove aree di attività all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni attività, rispondere barrando una sola casella)

Aree di attività	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono state potenziate attività già esistenti	sono state realizzate nuove attività
a) Analisi fabbisogni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Progettazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Coordinamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Tutorship	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gestione materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gestione budget/rendicontazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuovi ruoli all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni ruolo, rispondere barrando una sola casella)

Ruoli	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono stati potenziati ruoli già esistenti	sono stati creati nuovi ruoli
a) Direttore/responsabile struttura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Responsabile amministrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Progettista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Coordinatore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuove unità organizzative all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni unità organizzativa rispondere barrando una sola casella)

Unità organizzative	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono state potenziate unità organizzative già esistenti	sono state create nuove unità organizzative
a) Comitato tecnico per la supervisione di progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Team per la conduzione di attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

didattiche			
c) Gruppi per l'analisi dei fabbisogni e progettazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuovi strumenti e/o procedure per il coordinamento e l'integrazione? Se sì, relativamente a quali aspetti?
(per ogni ambito, rispondere barrando una sola casella)

Ambiti	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono stati potenziati strumenti/procedure già esistenti	sono stati creati nuovi strumenti e/o procedure
a) Progettazione formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Metodologie di programmazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Modalità di formalizzazione delle decisioni (es. verbali)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gestione budget delle risorse economico-finanziarie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 La realizzazione del progetto integrato ha favorito delle modalità innovative nella gestione delle risorse a disposizione della Sua struttura formativa?

- a) Nuovo utilizzo monte ore dei docenti (orari diversi da quelli tradizionali) (si) (no)
- b) Utilizzo diverso dei laboratori (per esercitazioni, project work, simulazioni, ecc.) (si) (no)
- c) Utilizzo diverso delle attrezzature tecnico/didattiche (lavagna luminosa, videotape ecc.) (si) (no)
- d) Utilizzo diverso degli spazi della struttura formativa (aule, biblioteche, ecc.) (si) (no)
- e) Altro (_____)

VALUTAZIONE SULLE CARATTERISTICHE E LA TRASFERIBILITA' DEL PROGETTO INTEGRATO

3.1 Quali sono stati, secondo Lei, i principali punti di forza nella realizzazione di questo percorso integrato? Perché?

3.2 Quali sono stati, secondo Lei, i principali punti di debolezza nella realizzazione di questo percorso integrato? Perché?

3.3 Sulla base di questa esperienza, che cosa bisognerebbe eventualmente fare, secondo Lei, per migliorare l'efficacia di questi progetti integrati ?

3.4 Quali azioni di accompagnamento (promosse dalla Regione e/o dal Ministero della Pubblica Istruzione) potrebbero eventualmente favorire la trasferibilità e la diffusione di queste iniziative?

CONSIDERAZIONI SULLE CARATTERISTICHE DI UN FUTURO SISTEMA INTEGRATO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

4.1. Anche sulla base della esperienza realizzata, che ruolo attribuirebbe Lei a ciascuno dei 3 soggetti (scuola, FP, imprese) all'interno di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Scuola _____

Formazione Professionale _____

Imprese _____

4.2. In che misura ritiene che i diversi soggetti (scuola, FP, impresa) sarebbero già oggi in grado di ricoprire adeguatamente il proprio ruolo all'interno di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Soggetti	non sarebbe per nulla in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	avrebbe molte difficoltà a svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe abbastanza in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe pienamente in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo
a) Scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Formazione Prof.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Impresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3. Che ruolo dovrebbero rispettivamente avere la Regione Emilia Romagna e il Ministero della Pubblica Istruzione nella promozione e nella gestione di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Regione Emilia Romagna _____

Ministero Pubblica Istruzione _____

4.4. In che misura ritiene che queste due istituzioni (Regione Emilia Romagna e Ministero Pubblica Istruzione) sarebbero già oggi in grado di ricoprire adeguatamente il proprio ruolo nella promozione e gestione di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Istituzioni	non sarebbe per nulla in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	avrebbe molte difficoltà a svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe abbastanza in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe pienamente in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo
a) Regione Emilia Romagna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ministero della Pubblica Istruzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5. Ritiene che la costruzione di un sistema di istruzione e formazione integrato sia davvero utile?

Poco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) **Molto**

4.6.Ritiene che la costruzione di un sistema di istruzione e formazione integrato sia effettivamente realizzabile?

Poco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) **Molto**